



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**A ESCRITA ESCOLAR NO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

**Da Reflexão Metalinguística às Estratégias
Metacognitivas**

GRAÇA MARIA GOMES LOUREIRO FERREIRA

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã, Outubro de 2010

A ESCRITA ESCOLAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Da Reflexão Metalinguística às Estratégias Metacognitivas

ORIENTADOR:

Professor Doutor Paulo Osório (Professor Auxiliar com Agregação da UBI)

Dissertação de 2.º Ciclo em *Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários*
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

AGRADECIMENTOS

Ao chegarmos ao fim do nosso trabalho cabe-nos expressar o reconhecimento sentido pelo apoio que nos foi gentilmente disponibilizado por aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a concretização desta dissertação.

Em primeiro lugar ao professor Doutor Paulo Osório, pelo apoio, incentivo, disponibilidade, sabedoria que sempre pautou as suas intervenções e sugestões relativas ao desenvolvimento deste trabalho. Sobretudo, um agradecimento especial por ter contribuído para o meu enriquecimento em termos científico - pedagógico e por ter sido uma mais-valia para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todas as crianças envolvidas neste estudo. Sem o seu contributo não teria sido possível a realização deste projecto.

À minha família, pelo apoio e paciência com que tantas vezes me ouviram.

À minha filha, pelos momentos que teve de abdicar da companhia da mãe.

À Lena, por me ter ajudado nos contratempos da inscrição neste mestrado e pelo apoio e incentivo constantes.

A todos um BEM-HAJA profundo e reconhecido.

E porque das mãos também saem palavras ...
Dedico este trabalho à minha família, especialmente à Tilinha.

Índice

AGRADECIMENTOS

Glossário de Siglas

Resumo

Abstract

Introdução 20

PARTE I - REVISÃO DE LITERATURA

1 - A ESCRITA: DOS CONCEITOS GERAIS À PROBLEMATIZAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR..... 25

1.1. Para uma Definição do Conceito de Escrita 25

1.2. A Escrita Enquanto Processo 31

1.3. A Escrita no Contexto Escolar 44

1.4. O Insucesso da Escrita 48

1.5. A Psicogénese da Língua Escrita 56

2 - AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM 66

2.1. Definição de Conceitos 66

2.2. Influência da Oralidade no Processo de Aprendizagem da Escrita 70

2.3. Contributos para uma Definição do Conceito de Consciência
Metalinguística 72

2.4. A Consciência Metalinguística no Desenvolvimento da Criança..... 76

2.5. A Reflexão Metalinguística na Aprendizagem da Escrita 78

2.6. A Metacognição no Ensino da Escrita 83

3 - CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E ANÁLISE DO ERRO 86

3.1. A Competência Ortográfica e Suas Implicações na Aprendizagem da Língua. 86

3.2. Atitudes Pedagógicas Perante o Erro Ortográfico 88

3.3. Causas do Insucesso Ortográfico 90

3.4. Tipologia dos Erros Ortográficos 94

3.5. Tratamento dos Erros Ortográficos 98

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

4 - O ESTUDO 107

4.1. Contextualização do Estudo 107

4.2. Procedimentos Metodológicos.....	109
4.2.1. Comparação entre metodologias qualitativas e quantitativas	110
4.2.2. Instrumentos de recolha de dados	112
4.3. Caracterização da Amostra	114
4.3.1. O meio	114
4.3.2. Contexto escolar	115
4.3.2.1. A escola	115
4.3.2.2. A população escolar.....	116
4.3.3. Público-alvo do estudo	117
4.4. Apresentação e interpretação dos dados dos questionários	121
4.5. Manifestações da Consciência Metalinguística nas Produções Escritas Propostas aos Alunos.....	132
4.5.1. Ditado	133
4.5.1.1. Adição de grafemas	133
4.5.1.2. Substituição de grafemas	135
4.5.1.3. Supressão de grafemas.....	137
4.5.1.4. Troca de grafemas.....	138
4.5.1.5. Hifenização e/ou aglutinação incorrectas	139
4.5.2. Exercício “Caça ao Erro”.....	142
4.5.2.1. Frase 1. “Coando era mais pequena não sabia ainda ler.”	143
4.5.2.2. Frase 2. “Aberia um livro, via e revia os seus lindos desenhos coloridos e imaginava as suas histórias.”	145
4.5.2.3. Frase 3. “Às vezes a minha mãe lia-o para mim.”	147
4.5.2.4. Frase 4 -“Que belas histórias tinha. ”	148
4.5.2.5. Frase 5. “E eu creia que ela me leia mais uma vez e mais outra vez...”	150
4.5.2.6. Frase 6. “Nunca me cansava de ver os livros e de ouvir contar as suas histórias.”	152
4.5.2.7. Frase 7. “Agora já sei ler!”	154
4.5.2.8. Frase 8. “Fico ainda mais encantada quando pego num livro.”	156
4.5.2.9. Frase 9. “Leu e torno a ler as suas histórias.”	157
4.5.2.10. Frase 10. “Começo a entender porque é que os adultos dizem que um livro é um amigo.”	159
4.5.3. Produção Escrita	162
4.5.3.1. Adição de Grafemas.....	163
4.5.3.2. Substituição de Grafemas	165
4.5.3.3. Supressão de Grafemas	167
4.5.3.4. Troca de Grafemas	169

4.5.3.5. Hifenização e/ou Aglutinação Incorrectas	170
Considerações finais	176
BIBLIOGRAFIA	180

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema nº 1-Modelo de funcionamento da escrita de Flower e Hayes.....	36
Esquema nº 2- Incidência de estratégias na produção escrita.....	54
Esquema nº 3- Momentos da produção escrita.....	55

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1- Total de alunos da amostra.....	117
Gráfico nº 2- Distribuição do número de alunos por sexo.....	118
Gráfico nº 3- Sexo dos sujeitos do 2º ano.....	121
Gráfico nº 4- Sexo dos sujeitos do 3º e 4ºano.....	121
Gráfico nº 5- Alunos do 2º ano.....	122
Gráfico nº 6- Alunos do 3º e 4º ano.....	122
Gráfico nº 7- Opinião do 2º ano sobre a escrita.....	123
Gráfico nº 8- Opinião do 3º e 4º ano sobre a escrita.....	123
Gráfico nº 9- Percepção das sentidas pelos alunos do 2º ano relativamente à escrita.....	124
Gráfico nº 10- Percepção das dificuldades sentidas pelos alunos do 3º e 4º ano relativamente à escrita.....	124
Gráfico nº 11- Dificuldades dos alunos do 2º ano na escrita.....	125
Gráfico nº 12- Dificuldades dos alunos do 3º e 4ºanos na escrita.....	126
Gráfico nº 13- Preferências a nível da escrita pelos alunos do 2º ano.....	127
Gráfico nº 14- Preferências a nível da escrita pelo aluno do 3º ano.....	127
Gráfico nº 15- Preferências a nível da escrita pela aluna do 4º ano.....	127
Gráfico nº 16- Actividades de escrita menos favoritas pelos alunos do 2º ano.....	128
Gráfico nº 17- Actividades de escrita menos favoritas pelo aluno do 3º ano.....	128
Gráfico nº 18- Actividades de escrita menos favoritas pela aluna do 4º ano.....	129
Gráfico nº 19- Indicações recebidas para os alunos do 2º ano melhorarem a escrita.....	130
Gráfico nº 20- Indicações recebidas para o aluno do 3º ano melhorar a escrita.....	130
Gráfico nº 21- Indicações recebidas para a aluna do 4º ano melhorar a escrita.....	131
Gráfico nº 22- Adição de grafemas do 2º ano.....	134
Gráfico nº 23- Adição de grafemas do 3º ano.....	134

Gráfico nº 24- Adição de grafemas do 4º ano.....	134
Gráfico nº 25- Adição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano.....	134
Gráfico nº 26- Substituição de grafemas do 2º ano.....	136
Gráfico nº 27- Substituição de grafemas 3º ano.....	136
Gráfico nº 28- Substituição de grafemas do 4ºano.....	136
Gráfico nº 29- Substituição de grafemas do 2º, 3º e 4ºanos.....	136
Gráfico nº 30- Supressão de grafemas do 2º ano.....	137
Gráfico nº 31- Supressão de grafemas do 3º ano.....	137
Gráfico nº 32- Supressão de grafemas do 4º ano.....	137
Gráfico nº 33- Supressão de grafemas do 2º,3º e 4º ano.....	138
Gráfico nº 34- Troca de grafemas do 2º ano.....	138
Gráfico nº 35- Troca de grafemas do 3º ano.....	138
Gráfico nº 36- Troca de grafemas do 4º ano.....	139
Gráfico nº 37- Troca de grafemas do 2º,3º e 4º ano.....	139
Gráfico nº 38- Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º ano.....	140
Gráfico nº 39- Número de erros por hifenização /aglutinação do 3º ano.....	140
Gráfico nº 40- Número de erros por hifenização /aglutinação do 4º ano.....	140
Gráfico nº 41- Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º,3º e 4º ano.....	141
Gráfico nº 42-Número de erros do ditado por ano de escolaridade.....	141
Gráfico nº 43- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 2º ano.....	144
Gráfico nº 44 -Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 3º ano.....	144
Gráfico nº 45- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1pelo 4º ano.....	145
Gráfico nº 46- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 2 pelo 2º ano.....	146
Gráfico nº 47- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 2 pelo 3º ano.....	146
Gráfico nº 48- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 2 pelo 4º ano.....	147
Gráfico nº 49- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 3 pelo 2º ano.....	147
Gráfico nº 50- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 3 pelo 3º ano.....	148
Gráfico nº 51- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 3 pelo 4º ano.....	148
Gráfico nº 52- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 2º ano.....	149
Gráfico nº 53- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 3º ano.....	149
Gráfico nº 54- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 4º ano.....	150
Gráfico nº 55- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 2º ano.....	151
Gráfico nº 56- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 3º ano.....	151

Gráfico nº 57- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 4º ano.....	152
Gráfico nº 58- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 6 pelo 2º ano	153
Gráfico nº 59- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 6 pelo 3º ano.....	153
Gráfico nº 60- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 6 pelo 4º ano.....	154
Gráfico nº 61- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 2º ano.....	154
Gráfico nº 62- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 3ºano.....	155
Gráfico nº 63- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 4º ano.....	155
Gráfico nº 64- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 8 pelo 2º ano.....	156
Gráfico nº 65- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 8 pelo 3ºano	156
Gráfico nº 66- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 8 pelo 4º ano.....	157
Gráfico nº 67- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 2º ano.....	158
Gráfico nº 68-Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 3º ano.....	158
Gráfico nº 69- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 4º ano.	159
Gráfico nº 70- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 2º ano.....	160
Gráfico nº 71- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 3º ano.....	160
Gráfico nº 72- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 4º ano.....	161
Gráfico nº 73-Total de erros por ano de escolaridade.....	161
Gráfico nº 74- Total de erros por adição de grafemas do 2º ano de escolaridade	164
Gráfico nº 75- Total de erros por adição de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	164
Gráfico nº 76- Total de erros por adição de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	164
Gráfico nº 77- Total de erros por adição de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade.....	164
Gráfico nº 78- Total de erros por substituição de grafemas do 2º ano de escolaridade.....	166
Gráfico nº79- Total de erros por substituição de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	166
Gráfico nº 80- Total de erros por substituição de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	166
Gráfico nº 81- Total de erros por substituição de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade.....	167
Gráfico nº 82- Total de erros por supressão de grafemas do 2º ano de escolaridade.	168
Gráfico nº 83- Total de erros por supressão de grafemas do 3º ano de escolaridade.	168
Gráfico nº 84- Total de erros por supressão de grafemas do 4º ano de escolaridade.	168

Gráfico nº 85- Total de erros por supressão de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade	168
Gráfico nº 86- Total de erros por troca de grafemas do 2º ano de escolaridade.....	169
Gráfico nº 87- Total de erros por troca de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	169
Gráfico nº 88- Total de erros por troca de grafemas do 4ºano de escolaridade.....	169
Gráfico nº 89- Total de erros por troca de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade.....	170
Gráfico nº 90-Total de erros por hifenização e ou aglutinação incorrecta de grafemas do 2º ano de escolaridade.....	170
Gráfico nº 91- Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	171
Gráfico nº 92- Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	171
Gráfico nº 93- Total de erros por troca de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de Escolaridade.....	171
Gráfico nº 94- Total de erros da produção escrita do 2º, 3º e 4º ano.....	172

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº 1- Características dos registos orais e escritos	31
Tabela nº 2- Evolução das conceptualizações das crianças sobre a escrita.....	62
Tabela nº 3- Modelos de Correção do Erro por Cassany.....	99
Tabela nº 4- Total de alunos da amostra.....	117
Tabela nº 5- Distribuição de alunos por sexo.....	118
Tabela nº 6- Dados biográficos dos alunos.....	119
Tabela nº 7- Sexo dos sujeitos do 2º ano	121
Tabela nº 8- Sexo dos sujeitos do 3º e 4º ano	121
Tabela nº 9- Alunos do 2º ano.....	122
Tabela nº10- Alunos do 3º e 4º ano.....	122
Tabela nº 11- Opinião do 2º ano sobre a escrita.....	123
Tabela nº 12- Opinião do 3º e 4º ano sobre a escrita.....	123
Tabela nº 13- Percepção das dificuldades sentidas pelos alunos do 2º ano relativamente à escrita.....	124
Tabela nº 14- Percepção das dificuldades sentidas pelos alunos do 3º e 4º ano	

relativamente à escrita.....	124
Tabela nº 15- Dificuldades dos alunos do 2º ano na escrita.....	125
Tabela nº 16- Dificuldades dos alunos do 3º e 4º ano na escrita.....	126
Tabela nº 17- Preferências a nível da escrita pelos alunos do 2º ano.....	127
Tabela nº 18- Preferências a nível da escrita pelo aluno do 3º ano.....	127
Tabela nº 19- Preferências a nível da escrita pela aluna do 4º ano.....	127
Tabela nº 20- Actividades de escrita menos favoritas pelos alunos do 2º ano.....	128
Tabela nº 21 - Actividades de escrita menos favoritas pelo aluno do 3º ano.....	128
Tabela nº 22- Actividades de escrita menos favoritas pela aluna do 4º ano.....	129
Tabela nº 23- Indicações recebidas para os alunos do 2º ano melhorarem a escrita...	130
Tabela nº 24- Indicações recebidas para o aluno do 3º ano melhorar a escrita.....	130
Tabela nº 25- Indicações recebidas para a aluna do 4º ano melhorar a escrita.....	131
Tabela nº 26- Adição de grafemas do 2º ano.....	134
Tabela nº 27- Adição de grafemas do 3º ano.....	134
Tabela nº 28- Adição de grafemas do 4º ano.....	134
Tabela nº 29-Adição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano.....	134
Tabela nº 30- Substituição de grafemas do 2º ano.....	136
Tabela nº 31- Substituição de grafemas do 3º ano.....	136
Tabela nº 32- Substituição de grafemas do 4ºano.....	136
Tabela nº 33-Substituição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano.....	136
Tabela nº 34- Supressão de grafemas do 2º ano.....	137
Tabela nº 35- Supressão de grafemas do 3º ano.....	137
Tabela nº 36- Supressão de grafemas do 4º ano.....	137
Tabela nº 37-- Supressão de grafemas do 2º,3 e 4 ano.....	138
Tabela nº 38- Troca de grafemas do 2º ano.....	138
Tabela nº 39- Troca de grafemas do 3º ano.....	138
Tabela nº 40- Troca de grafemas do 4º ano.....	139
Tabela nº 41- Troca de grafemas do 2º,3º e 4º ano.....	139
Tabela nº 42- Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º ano.....	140
Tabela nº 43- Número de erros por hifenização /aglutinação do 3º ano.....	140
Tabela nº 44-Número de erros por hifenização /aglutinação do 4º ano.....	140
Tabela nº 45- Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º,3º e 4º ano.....	141
Tabela nº 46- Número de erros do ditado por ano de escolaridade.....	141

Tabela nº 47- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 2º ano.....	144
Tabela nº 48- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 3º ano.....	144
Tabela nº 49- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 4º ano.....	145
Tabela nº 50- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 2 pelo 2º ano.....	146
Tabela nº 51- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 2 pelo 3º ano.....	146
Tabela nº 52- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 2 pelo 4º ano.....	147
Tabela nº 53- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 3 pelo 2º ano.....	147
Tabela nº 54- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 3 pelo 3º ano.....	148
Tabela nº 55- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 3 pelo 4º ano.....	148
Tabela nº 56- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 2º ano.....	149
Tabela nº 57- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 3º ano.....	149
Tabela nº 58- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 4º ano.....	150
Tabela nº 59- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 2º ano.....	151
Tabela nº 60- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 3º ano.....	151
Tabela nº 61 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 4º ano.....	152
Tabela nº 62- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 6 pelo 2º ano.....	153
Tabela nº 63 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 6 pelo 3º ano.....	153
Tabela nº 64- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 6 pelo 4º ano.....	154
Tabela nº 65 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 2º ano.....	154
Tabela nº 66- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 3º ano.....	155
Tabela nº 67- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 4º ano.....	155
Tabela nº 68- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 8 pelo 2º ano.....	156
Tabela nº 69- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 8 pelo 3º ano.....	156
Tabela nº 70- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 8 pelo 4º ano.....	157
Tabela nº 71- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 2º ano.....	158
Tabela nº 72- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 3º ano.....	159
Tabela nº 73- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 4º ano.....	159
Tabela nº 74- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 2º ano.....	160
Tabela nº 75- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 3º ano.....	160
Tabela nº 76- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 4º ano.....	161
Tabela nº 77- Total de erros por ano de escolaridade	161
Tabela nº 78- Total de erros por adição de grafemas do 2º ano de escolaridade.....	164
Tabela nº 79- Total de erros por adição de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	164

Tabela nº 80- Total de erros por adição de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	164
Tabela nº 81 - Total de erros por adição de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade.....	164
Tabela nº 82- Total de erros por substituição de grafemas do 2º ano.....	166
Tabela nº 83- Total de erros por substituição de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	166
Tabela nº 84- Total de erros por substituição de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	166
Tabela nº 85- Total de grafemas do 2º,3º e 4º ano de escolaridade.....	167
Tabela nº 86- Total de erros por supressão de grafemas do 2º ano de escolaridade...	168
Tabela nº 87- Total de erros por supressão de grafemas do 3º ano de escolaridade...	168
Tabela nº 88- Total de erros por supressão de grafemas do 4º ano de escolaridade...	168
Tabela nº 89- Total de erros por supressão de grafemas do 2º,3º e 4º ano de Escolaridade.....	168
Tabela nº 90- Total de erros por troca de grafemas do 2º ano de escolaridade.....	169
Tabela nº 91 - Total de erros por troca de grafemas do 3º ano de escolaridade.....	169
Tabela nº 92 - Total de erros por troca de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	169
Tabela nº 93- Total de erros por troca de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade.....	170
Tabela nº 94- Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 2º ano de escolaridade.....	170
Tabela nº 95- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 4º ano.....	171
Tabela nº 96- Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 4º ano de escolaridade.....	171
Tabela nº 97- Total de erros por troca de grafemas do 2º,3ºe 4º ano de escolaridade.....	171
Tabela nº 98- Total de erros da produção escrita do 2º, 3º e 4º ano.....	172
Tabela nº 99- Total de erros do ditado e da produção de texto.....	172
ANEXOS.....	195
Anexo 1- Modelos de “dizer” e “transformar” o conhecimento –B. e Scardamalia...	196
Anexo 2-Questionário distribuído ao 3º e 4º ano.....	199
Anexo 3-Questionário distribuído aos alunos do 2º ano.....	203

Anexo 4-Livro e excerto utilizado para o exercício do ditado.....	207
Anexo 5- Exercício do ditado elaborado pela aluna J do 2º ano.....	209
Anexo 6- Exercício do ditado elaborado pela aluna M do 2º ano.....	211
Anexo 7-Exercício do ditado elaborado pelo aluno R do 2º ano.....	213
Anexo 8-Exercício do ditado elaborado pelo aluno S do ano.....	215
Anexo 9-Exercício do ditado elaborado pelo aluno L do 3º ano.....	217
Anexo 10-Exercício do ditado elaborado pela aluna F do 4º ano.....	219
Anexo 11-Exercício “Caça ao Erro” pela aluna J do 2º ano.....	221
Anexo 12-Exercício “Caça ao Erro” pela aluna M do 2º ano.....	223
Anexo 13-Exercício “Caça ao Erro “ pelo aluno S do 2ºano.....	225
Anexo 14-Exercício “Caça ao Erro”pelo aluno R do 2º ano.....	227
Anexo 15-Exercício “Caça ao Erro” pelo aluno L do 3º ano.....	229
Anexo 16-Exercício “Caça ao Erro” pela aluna F do 4ºano.....	231
Anexo 17-A produção de texto pela aluna J do 2º ano.....	233
Anexo 18-Produção de texto pela aluna M do 2º ano.....	235
Anexo 19-Produção de texto pelo aluno R do 2º ano.....	237
Anexo 20-Produção de texto pelo aluno S do 2º ano.....	239
Anexo 21-Modelo da carta - Nota explicativa utilizada pelo manual escolar.....	241
Anexo 22-Produção de texto elaborada pelo aluno L do 3º ano (A carta)	244
Anexo 23- Produção de texto elaborada pela aluna F do 4º ano (A carta)	246
Anexo 24-Autorizações para o estudo.....	248
Anexo 25-Grelhas a utilizar no processo de aprendizagem da escrita.....	250

Glossário de Siglas

ADM - Associação de Desenvolvidos e Melhoramentos

ATL - Actividades de Tempos Livres

CER - Centro de Educação Rodoviária

LP - Língua Portuguesa

NCLE - National Council of Language in Education

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNL - Plano Nacional de Leitura

PNEP - Programa Nacional do Ensino do Português

SA - Sala de Apoio

ZDP - Zona de Desenvolvimento Potencial

Resumo

O trabalho de investigação que apresentamos emergiu de uma inquietação que tem acompanhado a nossa prática pedagógica: a de saber o motivo pelo qual os alunos, ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, escrevem com tanta incorrecção ortográfica. É nossa intenção perceber quais são os erros mais frequentes na escrita da população-alvo do nosso estudo, as causas que poderão estar subjacentes a esse problema e procurar estratégias e meios de actuação pedagógico-didácticos que possam contribuir para ultrapassar esta situação.

Como forma de operacionalizar o problema desta pesquisa foi realizado um estudo empírico o qual se baseou na análise de erros constantes em diversos trabalhos escolares propostos a um grupo de crianças de 1º ciclo com deficiências ortográficas a nível da produção escrita.

Palavras-chave: oralidade, escrita, ortografia, reflexão metalinguística, metacognição.

Abstract

This research that we present emerged from a worry that is accompanied with our pedagogical practice: which is why our pupils, in primary level, write with many orthographic mistakes. It is our intent to understand, which are the most common mistakes in writing in the target of our study, the causes that can be subjacent to that problem and search for strategies and means to act in a pedagogical-didactive way, that can contribute to overcome this situation.

As a way to operate the problem of this research, an empiric study was conducted, which had its base to analyze the constant mistakes in several school works, proposed to a group of children from the primary level with orthographic difficulties in terms of writing.

Key-words: Oral communication, writing, orthography, meta-linguistic reflection, meta-cognition

Introdução

A língua que falas e escreves
é uma árvore de sons
que tem nos ramos as letras,
nas folhas os acentos
e nos frutos o sentido
de cada coisa que dizes

in José Jorge Letria, *Esta Língua Portuguesa*

Muita tinta tem sido gasta a escrever sobre o estado de saúde da Língua Portuguesa e são inúmeros os relatórios que avançam com um prognóstico não muito favorável sobre a falta de êxito no domínio da escrita.

Aprender a escrever correctamente, respeitando as convenções ortográficas é uma das competências primordiais do primeiro ciclo. Algumas crianças adquirem facilmente essas competências ortográficas enquanto para outras essa aprendizagem revela-se uma luta constante, sendo que muitas delas saem da escola apresentando graves deficiências a esse nível. Frequentemente o seu futuro fica comprometido, uma vez que as competências de literacia são imprescindíveis para o sucesso na vida.

O domínio correcto da Língua Portuguesa é fundamental perante a sociedade actual cada vez mais exigente, onde só os detentores do conhecimento conseguem vingar.

A expressão escrita, por ser transversal às diversas áreas curriculares, é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos. Saber escrever correctamente conteúdos é tão importante como a sua aquisição. Saber mas não conseguir comunicar claramente é o mesmo que não saber.

Ao insucesso da escrita são atribuídos diversos factores: alguns intrínsecos ao aluno, ao docente e à sua pedagogia e formação, outros relacionados com a influência do meio social, com a própria complexidade e artificialidade da tarefa e outros relacionados com o sistema educativo e a sua organização. No entanto, a escola não tem encontrado soluções para este problema que grassa nas escolas do nosso país e teima em persistir.

Aprender a escrever não é um processo natural como aprender a falar. Esta aprendizagem pressupõe um ensino sistemático, explícito e uma didáctica orientada que considere todas as dimensões implicadas na construção de textos. O papel dos principais intervenientes nesta tarefa deve ser activo e interactivo.

Atendendo à actividade cognitiva envolvida no processo de escrita podemos dizer que esta é uma ferramenta poderosa na exploração e estruturação do próprio pensamento, acelerando aquisições linguísticas, permitindo ler e aprender melhor. Se o desenvolvimento cognitivo tem implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever o inverso também se verifica, ou seja, a escrita também pode potenciar o próprio desenvolvimento cognitivo.

Considerando que a Língua Portuguesa se caracteriza por um sistema alfabético, implica que, no início da aprendizagem, a criança estabeleça uma correspondência entre sons e letras (fonemas e grafemas) e isto porque existe uma relação indissociável entre ambos. Os sons da fala são representados por letras e as letras são transformadas em sons. No entanto, esta relação não é unívoca sendo, por conseguinte, complexa pois um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode produzir vários sons. Só depois de iniciar o processo de aprendizagem da Língua é que a criança vai ser capaz de compreender estas convenções ortográficas. A par deste facto acresce ainda indicar a influência que uma aquisição imperfeita da Língua oral ou a pronúncia dialectal podem exercer no domínio da Língua escrita, uma vez que poderão impulsionar novas formas de escrita produzidas erroneamente pela criança.

Face ao exposto, podemos dizer que um dos passos principais na iniciação à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de fragmentação da fala até chegar às unidades linguísticas mínimas. Em crianças de tenra idade esta tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema é uma habilidade difícil. O código alfabético pressupõe que a criança seja capaz de identificar e isolar os sons da fala mas a maioria das crianças ainda não possui esta capacidade suficientemente desenvolvida ao iniciar a sua escolaridade, daí que se torne fundamental que as tarefas iniciais da escola passem por um treino aos aspectos fónicos da Língua com o objectivo de promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Segundo Freitas *et alii*, profissionais das diversas áreas de investigação referem que o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita estão ligados ao desempenho dos sujeitos na oralidade “...sujeitos (adultos/crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e escrita” (Web, 2007:8).

Como docente do primeiro ciclo frequentemente me deparo com situações de crianças que, sem evidenciarem problemas de aprendizagem, possuem uma escrita imperfeita em termos de correcção ortográfica. Foi este contexto situacional que me levou a desenvolver este estudo e a aprofundar conhecimentos que possam servir para atenuar esta “doença” que está a corroer a Língua de Camões.

Convém, no entanto, sublinhar que, contrariamente às correntes tradicionalistas, partilhamos a opinião mais actualizada que considera o erro como algo natural, construtivo e inerente ao processo de aprendizagem, sendo mesmo este o ponto de partida para a construção do saber e para a qualidade da Língua. Conscientes de que o tratamento e análise dos mesmos não é uma tarefa fácil de executar ela é fundamental para o conhecimento linguístico dos alunos. Só conhecendo bem o erro poderemos saber as causas que estiveram na sua origem e só desta forma o docente poderá criar estratégias pedagógicas que auxiliem o discente a corrigir e a evitar futuramente essas incorrecções.

Atendendo à enorme diversidade de classificações propostas por vários autores, baseámo-nos no estudo de Sousa (2000) e na tipologia por ele utilizada para a categorização das incorrecções ortográficas detectadas nos trabalhos dos alunos do nosso estudo.

PROBLEMA

O presente estudo pretende conhecer as razões que poderão estar na base da incorrecção ortográfica de um grupo de crianças do 1º ciclo, sem problemas de aprendizagem, qual a evolução desta competência ao longo da escolaridade e em que medida a reflexão metalinguística interfere na correcção ortográfica.

OBJECTIVOS DO ESTUDO

Para este trabalho propomo-nos atingir os seguintes objectivos:

- avaliar a competência ortográfica de um grupo de alunos do 1º ciclo;
- descobrir as causas para os erros produzidos na escrita das crianças envolvidas;
- identificar a tipologia de erros que estas crianças produzem com mais frequência;
- promover a importância da reflexão metalinguística para o sucesso ortográfico da escrita;
- valorizar a implementação de estratégias metacognitivas no ensino da escrita;
- detectar dificuldades ao nível da produção escrita;
- saber que percepções possuem estas crianças relativamente ao erro ortográfico.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a concretização das intenções deste estudo, o presente trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte, constituída por três capítulos, procura traçar um enquadramento teórico sobre a problemática da escrita em contexto escolar de forma a conduzir à construção de instrumentos de análise e à pesquisa de informações relevantes. No primeiro capítulo abordamos a temática da escrita escolar, depois falamos sobre a aquisição e aprendizagem do domínio escrito da Língua e, finalmente, o terceiro capítulo é dedicado aos contextos de aprendizagem e análise de erros.

Na segunda parte, será dado a conhecer um estudo de campo efectuado com um grupo de alunos de 1º ciclo (2º, 3º e 4º ano) com graves deficiências a nível da produção escrita. É feito um enquadramento sobre a problemática em estudo, no qual fundamentamos as opções metodológicas tomadas. Em seguida, procede-se à análise de um questionário elaborado pelos alunos implicados onde os mesmos revelam opiniões e percepções sobre a escrita e os erros ortográficos. Para a concretização do trabalho empírico, cuja finalidade era avaliar e analisar a competência ortográfica dos alunos e a subjacente manifestação da consciência metalinguística nas produções escritas, foi realizada uma recolha de dados tendo por base a realização de diversas tarefas escolares distintas, nomeadamente o ditado, o exercício “caça ao erro” e a produção escrita. Os trabalhos foram desenvolvidos ao longo do ano escolar e para a primeira actividade (ditado) recorreu-se a um texto extraído do livro *O Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Na actividade “caça ao erro” os alunos teriam de detectar os erros ortográficos em dez frases e reescrevê-las novamente de forma correcta. A última tarefa consistia na elaboração de um texto escrito. Para a realização desta última actividade solicitou-se ao 2º ano a produção de um texto sobre as férias que iriam ter ou que gostariam de ter. Ao 3º e 4º ano foi pedida a elaboração de uma carta, dirigida a um amigo ou familiar, onde deveriam efectuar um convite para o seu aniversário. Na análise dos trabalhos fez-se o levantamento dos erros ortográficos e a sua classificação em tipologias. Observou-se qual o ano escolar onde se verificaram mais incorrecções, qual a tipologia de erros que inclui mais infracções e qual a evolução da competência ortográfica ao longo dos anos escolares envolvidos no estudo. Nesta parte do trabalho apresentam-se os dados, a análise e interpretação dos resultados. De seguida, tecem-se as considerações finais, dá-se a conhecer a bibliografia que serviu de base aos fundamentos teóricos e, na parte final do trabalho, encontram-se os anexos relativos às actividades desenvolvidas.

Este trabalho desenvolve-se com a pretensão de poder ser mais um contributo para a reflexão sobre os problemas com que se depara a didáctica da escrita.

A árvore desta língua
está em festa todo o ano
e não pode entristecer
só porque alguém a corta rente
e a deixa triste a morrer,
escrevendo coisas terríveis
só por não saber escrever.

in José Jorge Letria, *Esta Língua Portuguesa*

Capítulo I

A ESCRITA: DOS CONCEITOS GERAIS À PROBLEMATIZAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Escrever é antes de mais ouvir-se a si próprio
Esteves Reis, 1994

1.1. Para uma Definição do Conceito de Escrita

É com frequência que ouvimos comentários sobre o facto dos alunos das nossas escolas possuírem fraco domínio da Língua Portuguesa, quer em relação ao desempenho na produção escrita quer em relação à compreensão na leitura. Prova disto são os inúmeros estudos que atribuem à nossa população escolar níveis de literacia inferiores aos da média da União Europeia.

Sendo a Língua Portuguesa o instrumento privilegiado para o sucesso e afirmação do indivíduo na sociedade, a aquisição de competências ao nível da leitura e da escrita são indispensáveis face à sociedade actual onde o acesso à informação é cada vez mais rápido e a nossa participação, como cidadãos, mais exigente. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico “...o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (2001:31).

Os fracos resultados obtidos a nível da Língua Portuguesa e, concretamente, ao nível da escrita, tornaram-se motivo de preocupação para muitos docentes, pais, investigadores e membros governamentais.

Na tentativa de melhorar o desempenho e elevar o sucesso no ensino e aprendizagem da Língua materna o Ministério da Educação encetou, ao longo dos últimos anos, várias iniciativas, nomeadamente:

- em 2001 foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Este documento define as “competências gerais” e as “competências específicas” estabelecidas para aquele nível de ensino e também para o ensino do Português;

-desde 2006 está em curso o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Esta iniciativa destina-se a aprofundar a formação e conhecimentos dos docentes de Português, designadamente os do 1.º ciclo, com o objectivo de melhorar os níveis de desempenho dos alunos através da modificação das práticas de ensino;

-desde 2007, e sob responsabilidade do Ministério da Educação, está em desenvolvimento um Plano Nacional de Leitura (PNL) com especial incidência no 1.º e no 2.º ciclos, cujo objectivo central é elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos parceiros europeus;

-em Maio de 2007 teve lugar em Lisboa uma Conferência Internacional sobre o Ensino do Português que deu lugar a intervenções qualificadas, a amplo debate e a um conjunto de recomendações;

-em 2008 foi publicado o Dicionário Terminológico que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua.

Sendo a escrita não apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de participação social, “...o instrumento por excelência daqueles que dominam a sociedade” (Rebelo *et alii* 2000: 10), a escola desempenha um papel cada vez mais sério na preparação dos indivíduos, nomeadamente no acesso às verdadeiras potencialidades que esta implica. Neste sentido, importa sensibilizar e responsabilizar cada vez mais todos os professores, seja qual for a sua área disciplinar, para cultivarem uma relação com a Língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística.

Centrando agora a nossa atenção no objecto do nosso estudo, procuraremos apresentar algumas definições do conceito de escrita. Segundo Azevedo (2000: 42), a escrita é um “...sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala”. O novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico refere que escrita é “... o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) ” (2009:16). Neste documento é também apresentado o conceito de conhecimento explícito da língua como sendo a “...reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à

correção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.” (2009:16,17).

Entendendo a escrita como uma ferramenta de aprendizagem Carvalho (2005:1877) diz-nos que a esta pode “...desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento. A posse de competências de escrita pode estar associada ao sucesso na escola, já que grande parte da comunicação que aí tem lugar assenta em suporte escrito. Muito do insucesso dos alunos não decorrerá tanto da falta de conhecimentos, mas da incapacidade de os verbalizar por escrito”. Desta forma, podemos afirmar que o insucesso ao nível da escrita é também o insucesso dos alunos nas diferentes áreas curriculares. Nesta perspectiva, a escrita pode ser considerada como indicador da eficácia da escola (em termos das competências que o indivíduo deve adquirir e desenvolver) e como factor de sucesso escolar (em função do papel que a própria desempenha). Pelas suas características e natureza, também pode ser considerada, segundo Carvalho, como elemento facilitador da estruturação do pensamento, quer no sentido mais restrito da realização de uma tarefa específica quer no quadro mais alargado do desenvolvimento cognitivo de um sujeito, contribuindo mesmo, na opinião de Applebbe, 1984 e Olson, 1995, para a emergência do raciocínio lógico e formal. Atendendo à sua natureza cognitiva, podemos dizer que o acto de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias. Por outro lado, da sua natureza social e cultural decorre a sua forma de expressão adequada, ou seja, o género textual e a sua reestruturação pelo confronto com a dimensão retórica - objectivos, destinatário, etc.

Para Gagné, (1985: 200), “...escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma dada língua (...) é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua”. Neste sentido, podemos dizer que a escrita representa o processo de codificação da linguagem, enquanto que a leitura é a sua descodificação.

A escrita não é um processo simples uma vez que a que a sua concretização implica a resolução de determinados problemas por parte do escrevente, nomeadamente, pensar sobre o que se quer dizer, ou seja, gerar ideias, organizá-las e seleccionar as palavras adequadas. Esta complexidade é sublinhada por Sim-Sim *et alii* (1997: 29) quando referem que as dificuldades advêm do facto da mesma pressupor “...um domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas por parte de quem escreve”, sendo elas a capacidade de

guardar ideias, a competência de planificar a forma gráfica adequada de letras e palavras, a memória visual, a motricidade da mão para o desenho da grafia, entre outras.

Relacionando a linguagem escrita com a linguagem oral torna-se pertinente apontarmos alguns aspectos que marcam a diferença entre ambas. Embora não sendo opostas, uma vez que se influenciam mutuamente, estas duas vertentes linguísticas baseiam-se em modelos organizativos e em processos cognitivos distintos. Neste sentido, podemos dizer que a escrita obedece a critérios mais formais uma vez que só se encontra correcta se estiverem presentes todos os elementos gráficos e na ordem convencionada para uma determinada palavra. Vários autores como Rebelo *et alii* (2000) e Mateus (2004), referem que a diferença se baseia no facto de ambas fazerem usos diferenciados das suas componentes lexicais e gramaticais. Amor (1997: 109), por sua vez, menciona que “são as diferentes condições de produção e uso” e os “diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos” os aspectos que marcam a diferença entre as duas formas de comunicação.

Relativamente à oralidade, Hawkins (1999) aponta três perspectivas diferentes sobre a escrita: a cronológica (a produção da fala antecede sempre a produção escrita), a social (a escrita é mais valorizada) e a lógica (a oralidade e escrita são meras representações uma da outra, tendo ambas existências próprias e distintas).

Segundo Pliássova (2005), a escrita é mais económica em termos de palavras e pensamentos e mais abstracta e reflexiva do que a oralidade pois pressupõe uma prévia ponderação sobre o enunciado a registar, a escolha do vocabulário e a construção frásica a utilizar. A mesma autora refere, ainda, que a escrita, ao contrário da oralidade, implica a utilização adequada das regras ortográficas, da pontuação e o uso correcto das leis sintácticas e das normas estilísticas.

Por oposição à aprendizagem da linguagem oral, aprender a escrever implica, para Rebelo e Fonseca (2001), processos mais mecanicistas e aspectos cognitivos mais complexos. Processa-se gradualmente em diversas etapas ao longo da escolaridade em conformidade com os níveis ou os objectivos da escrita.

Na opinião de Carvalho (1999: 41), a escrita não encontra correspondência total na linguagem oral e vice-versa “...não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito e nem mesmo uma escrita fonémica consegue traduzir todos os aspectos da fala. Se analisarmos as relações entre os sistemas fonológicos e o sistema ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas

não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema”. É aqui que reside grande parte da complexidade da escrita da nossa Língua e, por conseguinte, grande parte dos problemas dos nossos alunos ao nível da ortografia podem começar aqui.

Embora existam situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuítos estéticos ou de verosimilhança discursiva, existem outras situações, mais formais, em que o discurso oral usa algumas das estruturas da escrita. Escrita e oralidade, embora muito próximas, são duas realidades distintas que, por vezes, se confundem. Aspectos como o timbre, a intensidade, a entoação e o ritmo, entre outros, fornecem informações pertinentes na atribuição de significados e na percepção da atitude do locutor, mas nem sempre têm representação na escrita. Existem, igualmente, aspectos da escrita (pontuação, aspas, itálicos, sublinhado, entre outros) que se prendem com a dimensão gráfica do texto que não têm correspondência na linguagem oral.

A escrita serve objectivos discursivos específicos relativamente à oralidade e cria contextos comunicativamente diferentes. Enquanto que na comunicação oral os contextos de produção e recepção coincidem, na comunicação escrita diferem no espaço e no tempo. Desta forma, e atendendo a este distanciamento em termos de espaço e de tempo, torna-se necessário clarificar mais o contexto para que este cumpra a sua função para além do contexto imediato. Considerando que a leitura da produção textual se faz na ausência do seu autor, o universo de referência terá de ser construído para que seja compreensível para o leitor.

A produção escrita exige do seu autor um processo distinto e mais complexo daquele que ocorre na linguagem oral porque, como explica Carvalho (1999), o escrevente terá de seleccionar o conteúdo do discurso em função das necessidades de informação do leitor, o que implica uma avaliação do grau de conhecimento partilhado e do que terá de ser explicitado. Parte da complexidade deste tipo de comunicação reside na dificuldade que o autor enfrenta ao avaliar esse universo de referência. A aquisição de uma competência tão complexa necessita, portanto, de uma aprendizagem escolarizada, numa abordagem, na perspectiva vygotskiana, de que o ensino precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo. Se por um lado, o alcance de determinados conhecimentos é proporcionado por experiências concretas da criança, outros há que só são susceptíveis de aquisição se forem previamente programados para além do seu universo de experiências (Luria, Leontiev, Vygotsky e outros, 1991).

Sobre os aspectos que distinguem as duas formas de comunicação Sardinha acrescenta ainda que “A linguagem oral é situacional em tempo e em espaço; é efêmera; é adquirida em contexto comunicativo; admite liberdade de sintaxe; requer interlocutor presente logo não necessita de ser plenamente explícita, completa nem correcta ...”. Sobre a escrita a autora menciona que esta “...é transituacional; é permanente; é revisável; requer aprendizagem e uso consciente e deliberado das suas regras; é um processo lento; é aprendida em contexto didáctico; ajusta-se à sintaxe convencional; pode ser produzida na ausência do interlocutor, até mesmo ser dirigida a um desconhecido, por isso deve ser explícita, completa e correcta, ...” (2005:39).

Salvaguardando a relatividade resultante da natureza específica de cada situação concreta de comunicação, conclui-se que escrita e oralidade constituem formas alternativas da linguagem verbal às quais recorreremos dependendo dos contextos e usos. A escrita é de natureza resistente. Através dela o ser humano perdura no tempo, combate-se o esquecimento perante os factos e o pensamento. Através dela faz-se a história da humanidade. O registo escrito tornou-se um auxiliar à memória humana, uma vez que alterou a capacidade do homem armazenar e gerir a informação e desencadeou mudanças na sua relação com as estruturas narrativas da tradição oral.

Enquanto sistema comunicativo, a escrita tornou-se um desafio tão importante para a sociedade actual que hoje conseguimos com ela o que jamais conseguiríamos com a oralidade. A capacidade de produzir textos escritos tornou-se uma exigência cada vez maior da vida em sociedade. Esta exige dos seus membros não a mera produção textual mas sim verdadeiras capacidades de escrita. É neste contexto que a escola cumpre um papel importantíssimo, uma vez que é ela a responsável pela preparação dos alunos para que se tornem adultos capazes de responder às solicitações da vida contemporânea, proporcionando-lhes o acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha.

No quadro abaixo, apresentam-se algumas características que marcam a diferença entre os registos orais e escritos.

Características dos registos orais e escritos	Oralidade	Escrita
	alto grau de redundância,	baixo grau de redundância
	baixo nível de densidade lexical	alto nível de densidade lexical
	menor articulação frásica	maior articulação frásica
	maior utilização da coordenação	maior utilização da subordinação
	- planeado	+ planeado
	- prescritivo	+ prescritivo
	presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)
	presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [altura da voz, gestualidade corporal e facial]	presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis,
	contínuo sonoro	descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra M/m, etc)
	obediência à linearidade temporal	flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.

Tabela nº 1- Características dos registos orais e escritos - Baptista, V.e Barb. - material do PNEP- Adap.

1.2. A Escrita Enquanto Processo

A consciência das dificuldades manifestadas por alunos e professores perante o ensino-aprendizagem da escrita marcou significativamente a evolução da investigação nesta área ao longo dos últimos anos. No entanto, nem sempre estas investigações seguiram a mesma orientação. A mudança do rumo inicia-se com o abandono de metodologias tradicionais de análise. O estudo da escrita centrado no processo tornou-se uma alternativa ao estudo da escrita enquanto produto.

Como já foi referido anteriormente, a aprendizagem da linguagem escrita difere radicalmente da aquisição da linguagem oral. Esta última depende de estruturas biológicas e é naturalmente adquirida. A escrita, pelo contrário, é uma actividade cognitiva complexa, uma vez que requer um alto nível de abstracção e implica uma aprendizagem formal. Ensinar a escrever não é apenas ensinar a utilizar uma ferramenta mas sim proporcionar a construção de uma arquitectura mental no indivíduo, o que implica que a sua aprendizagem não se faça de forma automática. Muitas investigações se têm realizado, nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo e também em Portugal, sobre a aprendizagem deste domínio linguístico. Desta forma, conhecer as principais teorias pode ajudar na compreensão das causas das dificuldades reveladas pelos alunos nesta área e pode igualmente contribuir para uma formação mais adequada de todos aqueles que participam do sistema educacional.

Segundo Grabe e Kaplan (1996), o percurso dos estudos sobre a escrita pode ser feito em quatro abordagens diferentes. Numa primeira perspectiva, a aprendizagem da escrita é estudada sob o ponto de vista da aquisição por investigadores em educação, sociolinguística aplicada e psicologia educacional, que também se dedicam ao estudo das causas das dificuldades. Estes estudos, muitos apoiados nas teorias vygotskianas, consideram como factores importantes para a aprendizagem os contextos sócio - educativos, a necessidade de comunicar por escrito e a percepção do significado da escrita. Esta abordagem salienta a importância do contacto precoce das crianças com as actividades de escrita como condição significativa para o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Antes de iniciarem a aprendizagem escolar as crianças, possuem um saber adquirido, quer ao nível da leitura quer ao nível da escrita, fruto das influências do meio em que vivem. Vygotsky acreditava que do mesmo modo que as crianças aprendem a falar também aprendem a escrever. As primeiras manifestações gráficas, já são consideradas, por alguns autores, como precursores da escrita. Para Vygotsky (1998) até o próprio gesto é entendido como o primeiro signo visual da futura escrita e os riscos e rabiscos tentativas de simbolização. Ao entrarem no primeiro ciclo, os professores terão de atender à diversidade dos níveis de apropriação do sistema de linguagem. Na opinião de Marsh, Fredman, Welch, Desberg (1980) as crianças que mantêm contacto precoce com a escrita desenvolvem habilidades linguísticas implícitas e algumas explícitas de reflexão sobre este tipo de linguagem, mesmo antes de iniciarem a escolarização. Contudo, não conseguem atingir o nível de abstracção e reflexão necessário para o pleno domínio desse conhecimento. Será necessária uma ajuda externa para activar as capacidades metalinguísticas necessárias para esta aprendizagem.

Numa segunda abordagem referida por Grabe e Kaplan (1996), a aprendizagem da escrita encontra-se ligada aos aspectos cognitivos que a mesma implica. Desta forma, encontramos áreas da educação, da psicologia cognitiva e da composição escrita a estruturar modelos explicativos dos processos mentais. Mais tarde estas investigações passaram a incidir sobre os processos da escrita. Um dos aspectos mais significativos desta abordagem consiste em demonstrar a recursividade existente entre as fases que integram o processo de escrita (pré-escrita, escrita e revisão) com repercussões na visão de processo linear que cede lugar a uma complexa combinação entre conhecimento, exigências de escrita e universo do leitor. Começam a surgir as diferenças entre escrevente desenvolvido e escrevente em desenvolvimento.

Centrar o estudo no texto em si, ou seja, no modo como o texto é construído/organizado para ser percebido pelo leitor, no âmbito dos estudos relacionados com a linguística textual e a análise do discurso, constitui a terceira abordagem mencionada por Grabe e Kaplan (1996). Estas investigações recaem sobre estruturas léxico - gramaticais, coerência, coesão, processos de inferência e modelização dos textos.

Finalmente, as áreas da retórica, composição, linguística aplicada e crítica literária, centram-se no estudo das competências de escrita em função da intenção, do género, do tópico, da audiência, da intertextualidade bem como dos diversos contextos sociais. Esta diversidade de perspectivas sobre o ensino da escrita é certamente enriquecedora para uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sem colocar de lado os diferentes contributos, aprofundaremos a perspectiva cognitivista por considerar as implicações ao nível da pedagogia da escrita. Nesta perspectiva, temos que ter em conta, por um lado, os modelos mais lineares¹ e os não lineares. Para Carvalho (1995), os modelos clássicos de escrita podem ser classificados como lineares pelo facto da produção do texto supor uma sequência de fases (pré-escrita, escrita e revisão). Nos modelos lineares, cada etapa distingue-se das restantes e ocorre numa sequência. O produto final é o resultado das diferentes operações tomadas nas diversas fases. Germain (1999), referindo Rohmer, aponta um modelo de escrita linear constituído pela fase pré-escrita, escrita e reescrita. Para este autor, a pré-escrita é considerada a fase que antecede a passagem das palavras para o papel e engloba actividades como a planificação e a pesquisa de ideias. A escrita corresponde à fase de elaboração do texto e a reescrita representa o seu aperfeiçoamento, quer a nível da forma ou do conteúdo. Estes modelos lineares foram postos em causa pelos cognitivistas por considerarem que a descrição destas fases se resumia apenas ao produto escrito, quando devia centrar-se nos processos internos do sujeito escrevente.

Por outro lado, os cognitivistas acreditavam numa interacção recursiva entre as fases do processo de escrita e não numa dinâmica processual com etapas diferentes entre si. Os modelos não lineares de escrita implicam, desta forma, a possibilidade de se poder reformular o acto em qualquer fase. A abordagem do texto na perspectiva prescritiva deu lugar à perspectiva descritiva da actividade. Inicialmente não era considerado o processo interior de

¹ Chama-se modelo linear por se tratar de um modelo unidireccional em que o escrevente tem de seguir criteriosamente a ordem das três etapas, não havendo lugar a retrocessos em qualquer uma delas.

construção do texto. Ignorava-se a dimensão cognitiva do escrevente na selecção e resolução de questões, mediante determinados objectivos, a finalidade, o destinatário e o tipo de discurso. É, então, na década de oitenta, que o acto de escrever passa a ser estudado de forma diferente, ou seja, como um conjunto de acções cognitivas, nomeadamente, seleccionar, organizar, avaliar, entre outros, mediante uma determinada finalidade e atendendo a factores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso, entre outros. Para Carvalho (2001: 143), “Na perspectiva do processo, o acto de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévia e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento”.

Atendendo à dificuldade em observar os mecanismos accionados durante o processo de escrita, a descrição do seu funcionamento tem-se baseado em modelos mais descritivos uma vez que representam melhor os processos mentais intervenientes e as relações entre si. Desta forma, são vários os modelos processuais que têm tentado explicar o funcionamento da escrita. Um desses modelos é, segundo Carvalho (ibidem), o de Beaugrande (1984) que explica o funcionamento do processo da escrita pela interacção de níveis paralelos. Este modelo revela o carácter simultâneo e interactivo dos diferentes planos envolvidos no processo “Os diferentes níveis, o dos objectivos, o das ideias, o dos conceitos, o da expressão, o dos sintagmas, o das letras e dos sons, vão do profundo e interagem entre si”. Carvalho acrescenta ainda que “Em cada momento cada um deles predomina sobre os outros e absorve em maior ou menor grau, a atenção dos mecanismos de processamento da informação, cuja sobrecarga pode conduzir a um decréscimo de qualidade do produto, em termos de clareza, de consistência, etc. À medida que vai produzindo o seu texto, o sujeito age condicionado pela confrontação da representação retrospectiva do texto já produzido com a representação prospectiva do texto a produzir, envolvendo o mecanismo do processamento da informação, a memória de curto prazo e a memória a longo prazo”(idem).

Bereiter & Scardamalia (1987, citados por Germain, 1999) também se situam na linha dos modelos não lineares da escrita. Estes propõem não um mas dois modelos para o processo

de composição escrita, um mais simples, outro mais complexo.² Estes modelos baseiam-se na diferença de comportamentos entre crianças e adultos, enquanto escreventes. Desta forma, atribuem o modelo “Knowledge-telling model” (modelo de explicitação do conhecimento) aos sujeitos em fase inicial de aprendizagem da escrita. Para estes autores, os textos elaborados pelos sujeitos na fase inicial da escrita, são do tipo narrativo, com estruturas simples, vocabulário corrente e frequentemente pouco coerentes a nível de organização de ideias. Escrever, resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer recursividade, objectivos e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber. Os textos produzidos são guiados por um conhecimento inadequado, na medida em que o indivíduo gera conteúdo na memória a longo prazo e escreve-o no papel. Relativamente a este modelo Sardinha refere que “O escritor não *transforma* o conhecimento, *diz* apenas o conhecimento”(2005:61).

O outro modelo “knowledgw-transforming model” (modelo de transformação do conhecimento) diz respeito aos sujeitos mais experientes, àqueles que adaptam o seu funcionamento cognitivo à tarefa de escrita e que conseguem detectar as suas próprias dificuldades para chegar à solução. Este escrevente produz um trabalho mais elaborado e dedica-se ao enriquecimento da sua própria escrita, nomeadamente através da pesquisa. Preocupa-se com o destinatário e a organização do texto é feita em função deste. A tarefa de escrita é antecedida por uma análise aos objectivos e as notas tomadas reflectem níveis de abstracção e organização mais profundos. O texto final afasta-se claramente das notas iniciais, o que revela uma maior complexidade no trabalho elaborado. Antes de concluir o sujeito faz várias revisões até se encontrar satisfeito com o resultado.

Nesta linha de pensamento, os autores conseguem fazer a distinção entre escritores hábeis e não hábeis. Os hábeis geram conteúdos mas utilizam os seus conhecimentos a fim de poderem estabelecer objectivos e organizar o conteúdo antes de escreverem o texto. Sardinha (idem) sublinha que só a transformação do conhecimento permite a construção de uma escrita reflexiva e consciente.

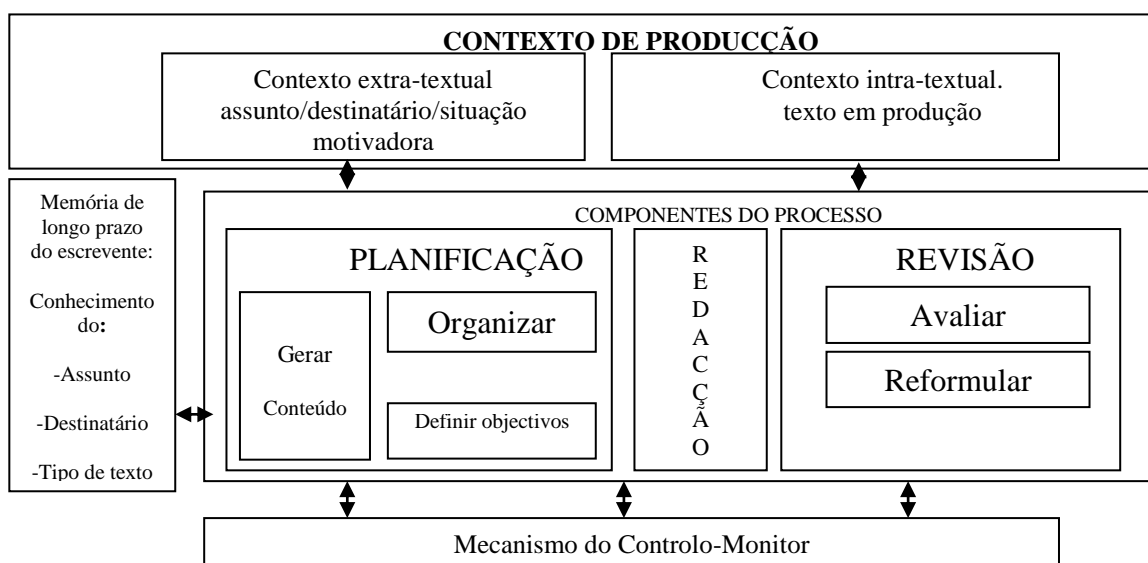
Apoiando-se no modelo apresentado por estes autores, Carvalho (2001:146) realça a importância dos mecanismos de auto-regulação (capacidade de processamento de informação ou de execução), referindo que, o que distingue um bom escrevente de um aprendiz é a

² Consultar o anexo 1 com representação esquemática do Knowledgw-telling model e do Knowledgw-transforming model de Bereiter e Scardamalia

frequência do recurso a esses mecanismos (verificar, planejar, controlar, rever, avaliar) por comparação com outros mecanismos, de natureza não reguladora (gerar informação ou redigir). A promoção dos mecanismos auto-reguladores facilitará a realização de determinadas tarefas em que o escrevente tem mais dificuldades e também contribuirá para o seu desenvolvimento cognitivo, podendo constituir, por sua vez, uma estratégia importante de ensino – aprendizagem.

Pliássova (2005: 72-73) apresenta um modelo de construção textual que tem por base a observação da realidade com a finalidade da mesma ser transmitida ao leitor mediante o pensamento do escrevente sobre o que foi observado. A autora refere que este processo implica a selecção dos factos destinados à percepção do leitor e o seu tratamento informal linguístico. Para efectuar este trabalho o escrevente terá de recorrer à memória a longo prazo em termos de conhecimentos linguísticos e experiência de vida e para o poder concretizar terá de elaborar um plano que lhe permita efectuar a organização das ideias, podendo o mesmo ser alterado ao longo do processo. A revisão também é inerente neste modelo.

Entre os modelos processuais que procuram explicar o funcionamento da escrita destaca-se o de Flower e Hayes (1980) por ser considerado o mais detalhado e por apresentar termos essenciais ao estudo desta questão. Este modelo contempla três domínios fundamentais: a memória a longo prazo do escrevente (conhecimento que incide no assunto, no destinatário e no tipo de texto a produzir), o contexto da execução da tarefa (extra-textual e intra-textual) e o próprio processo de escrita que envolve operações interactivas de planificação, redacção e revisão.



Esquema 1- Modelo de funcionamento da escrita de Flower e Hayes- Adaptado

O domínio do contexto da produção integra uma dimensão extra-textual e uma outra intra-textual. A primeira inclui aspectos como o tema, o objectivo e o destinatário e a segunda está ligada à parte do texto já elaborado e que vai condicionar o que foi e o que ainda não foi elaborado. O domínio da memória a longo prazo está relacionado com os conhecimentos que o escrevente possui sobre determinado assunto, o destinatário, a tarefa que tem de realizar e o tipo de texto que tem de produzir. O processo de escrita, propriamente dito, subdivide-se em três sub-processos: a planificação, a redacção e a revisão. A inovação deste modelo traduz-se na visão recursiva e interactiva destes sub-processos que não representam fases estanques ou lineares, mas actividades que ocorrem de forma interactiva, em diferentes momentos na escrita.

A **planificação** é entendida como a representação abstracta do saber a partir de informações do contexto da tarefa e da memória do escrevente a longo prazo, a fim de fixar objectivos e criar um plano que oriente a produção de um texto que satisfaça esses objectivos. Se o conhecimento não se encontrar devidamente organizado e coerente pode constituir um obstáculo na tarefa de escrita.

Flower e Hayes (1980) ao considerarem a complexidade da escrita, descrevem-na como o acto de resolução de diversos constrangimentos e sublinham que a planificação representa uma estratégia essencial na resolução de muitos desses problemas. Sobre este aspecto Sardinha sublinha que esta “...permite a organização da informação. Ao planificarmos, tentamos organizar a nossa mente, desencadeamos um processo de desenvolvimento de planos cuja finalidade é a resolução de problemas/tarefas. Esta resolução é uma actividade complexa que requer bastante esforço por parte das capacidades cognitivas de um sujeito” (2005:54). Planificar um texto não é uma tarefa simples pois implica o recurso a operações de carácter abstracto que acontecem num plano mental, daí que muitas crianças manifestem problemas a este nível com reflexos nas suas produções. Planificar pressupõe gerar conteúdo, saber organizá-lo e adaptá-lo, tendo em conta o objectivo e o destinatário. Sardinha (idem), apoiando-se em Bereiter e Scardamalia (1987), refere que “Uma das dificuldades em planificar um texto parece residir na tarefa de gerar conteúdo, talvez porque as crianças e adolescentes não possuam destrezas que lhes permitam seleccionar na memória os conhecimentos aí armazenados” (idem:67). A autora acrescenta ainda que a utilização de estratégias de planificação no ensino da escrita contribui significativamente para a melhoria desta tarefa uma vez que os alunos serão ajudados a dizer não apenas o que sabem mas a

transformar aquilo que sabem “Planificar ajuda a passar da explicitação do conhecimento à transformação do conhecimento” (idem:100).

Ainda sobre a planificação Barbeiro (1999: 60) sublinha que esta “... constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e selecciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto. A activação dos conhecimentos processa-se a partir da memória ou do contexto de produção. Estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adoptar para a construção do texto”.

Relativamente à complexidade inerente ao processo de planificação Carvalho (2001: 74) explica que esta tarefa “... implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor com os problemas que são inerentes a cada um deles... As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior”. Atendendo à complexidade do processo, este tem necessariamente de ser ensinado e trabalhado desde cedo na aprendizagem com os mais jovens. Barbeiro (2007: 18) sublinha que “No percurso do desenvolvimento ao longo da escolaridade, os alunos revelam uma capacidade crescente de integrar a procura de palavras e de relações adequadas no processamento que conduz à construção do texto escrito. Esta procura manifesta-se pelo peso que ganha a componente da planificação”. Para este autor os adultos produzem conteúdo através de um processo de natureza linguística, enquanto que as crianças e os adolescentes produzem conteúdo através de um processo alternativo, a partir de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto que, por associação, permitam o acesso à memória. As crianças e os adolescentes constroem o texto com base no assunto, não considerando, portanto, nem os objectivos, nem a audiência. Os adultos, pelo contrário, partem do problema genérico e consideram o objectivo e o destinatário.

Carvalho (2001) refere que os adultos planificam abundantemente, quer global, quer localmente enquanto que as crianças, pelo contrário, têm tendência a fazê-lo apenas localmente e a pensar no imediato. O autor acrescenta ainda que as crianças não fazem propriamente uma planificação do texto. As notas que vão elaborando constituem uma versão, rascunhada, do produto final, ou seja, uma justaposição de enunciados que evidenciam uma

dependência do concreto constituído pelo texto ou posteriormente pensarem o texto em função do conteúdo.

Osório (2006), apoiando-se em alguns princípios da psicologia cognitiva de Flower e Hayes (1981) e de Bereiter e Sacardamalia (1983), destaca a importância do subprocesso da planificação na escrita das crianças apesar das características que lhe são atribuídas e refere que se torna fundamental “...que os alunos façam os seus esquemas, rascunhos antes de começar a escrever”.

Segundo Carvalho (1999) podem ser considerados dois tipos de planificação: uma mais geral, antes do início da redacção, e outra mais específica, à medida que o texto vai sendo escrito. Esta distinção ocorre da necessidade de ter em consideração, num plano mais global e mais abstracto, a finalidade do discurso e a audiência, enquanto, num nível mais específico, é a melhor articulação entre o papel funcional da frase e o seu contributo para o significado total do texto que guia o escrevente na tomada de decisões da construção de frases.

Realizada num plano mental, e, geralmente, sob a forma de esquemas ou notas, a planificação requer um esforço cognitivo significativo por parte do escrevente. Dada a natureza recursiva do processo de escrita, podemos dizer que ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de produção, ou seja, sempre que se torne necessário, ditando o sucesso do que se está a elaborar.

A redacção é a operação responsável pela transformação das ideias do plano mental em linguagem escrita com expressões linguísticas devidamente organizadas, dando origem ao texto. No entanto, para Barbeiro esta “Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior” (1999: 61-62). A revisão coloca novas exigências ao nível da explicitação e da organização das ideias, visto ser o momento da expansão da comunicação. Refere ainda que “Não basta a indicação avulsa de elementos e relações. É necessária a sistematização, para que, na ausência de escritor ou num outro momento, o conhecimento perdure” (ibidem).

Esta componente processual é a que requer mais dedicação e, por isso, é a que mais tempo absorve ao sujeito escrevente. Carvalho explica que “Isto deriva do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de esta dimensão (...) depender da própria existência do texto. Numa fase inicial de desenvolvimento, as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos

da ortografia e de motricidade que, não estando ainda automatizados, têm de ser consciencializados, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais profundos do texto” (2001: 74-75). Barbeiro (2007:19,20) refere ainda que este processo exige a activação de diversas competências, nomeadamente a competência compositiva (capacidade de gerar ou activar conteúdos, de os seleccionar, de os organizar, de os expressar por meio da língua, para construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente, colocada ao serviço da comunicação ou da organização e expressão do conhecimento), a competência gráfica, na escrita manual (competência que assegura a materialização da linguagem sob a forma gráfica) e a competência ortográfica (competência que assegura a codificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita). O autor refere também que “No início da aprendizagem da escrita, se as competências formais-gráficas e ortográficas - não forem rapidamente superadas podem constituir factores de perturbação para o acesso à competência compositiva e ao seu desenvolvimento”, colocando em risco a própria relação com a escrita. Por isso, importa activar estratégias que permitam um rápido desenvolvimento nesses domínios e a superação das dificuldades encontradas.

Amor (2003) menciona que a redacção integra pausas, hesitações e reformulações e que a coesão do texto é assegurada por mecanismos de coesão lexical (relações entre os diversos vocábulos utilizados) e por mecanismos de coesão gramatical. Apresenta ainda várias operações a considerar para que o texto se torne uma unidade coesa e coerente:

- seleccionar elementos articulatórios e interfrásicos;
- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
- estruturar as referencias (nominais, temporais /espaciais);
- realizar operações de determinação;
- proceder a substituições lexicais;
- realizar apagamentos, elipses; repetições oportunas; precisões, explicitações, restrições de sentido;
- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema);
- efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

A redacção pressupõe, desta forma, a criação de um sentido à sequência discursiva para que se oriente em direcção a uma globalidade final. A coesão e a coerência textual asseguram o estabelecimento de ligações entre os diversos elementos na progressão

sequencial do texto e requerem, do escrevente, o domínio destas formas de conectividade e o domínio da gestão entre aquilo que já foi dito e a integração de novas informações.

Amor (2003:117), citando Charolles, aponta quatro regras para uma boa formação textual: a regra da repetição (presença de elementos em estreita recorrência); a regra da progressão (é necessário que o texto seja acompanhado de um acréscimo semântico constantemente renovado); a regra da não -contradição (implica a não introdução de um elemento semântico novo contradizendo um conteúdo ou pressuposto anterior) e a regra da relação (é necessário que os factos do texto sejam congruentes relativamente ao tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia a produção fina).

Relativamente à **revisão** podemos dizer que é o processo que tem como finalidade melhorar a qualidade do texto elaborado. Este momento pressupõe a consideração das componentes da leitura e reflexão, avaliação e eventual correcção ou reformulação. Barbeiro (1999: 62) menciona que, durante o processo da revisão, podem ser activados diversos factores “...o código linguístico - ortográfico, sintáctico, semântico, lexical – as características do destinatário, os objectivos perseguidos, os aspectos estilísticos, a conformidade com o género, etc.”. Acrescenta também que, neste momento, devem ser consideradas as componentes da leitura e da correcção “A leitura é activada a fim de se verificar a conformidade com o código e com o que se planificou e a fim de se decidir se se deve continuar o processo de escrita de uma unidade ou considerar essa unidade completa. Na correcção, efectuem-se as mudanças na sequência da avaliação e da reconsideração do texto já escrito” (ibidem). Nesta fase é ainda possível, ao escrevente, retomar todos os subprocessos do processo de escrita por meio da correcção ou da reformulação. Quer isto dizer, que a revisão pode concretizar-se em qualquer momento, em direcção a níveis mais específicos ou mais globais, gerando, ocasionalmente, nova planificação mental que pode suceder antes da redacção. Este processo visa detectar e corrigir o incumprimento de convenções de escrita, de imprecisões de significado e avaliar o texto em relação aos objectivos propostos.

Flower e Hayes (1980) também incluem na revisão dois sub-processos: a leitura para avaliação e a reformulação. Referenciados por Carvalho (1999:67), aqueles autores referem que este é “...o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar.”

Tal como acontece com a planificação, a revisão também traz dificuldades acrescidas para a criança dada a sua natureza predominantemente mental, com o consequente grau de abstracção que a mesma implica. Considerar os objectivos do texto, avaliar se este os permite atingir e propor soluções para a sua consecução, não constituem tarefas simples para o escrevente.

Osório (2006) integra na revisão os subprocessos da avaliação e da reformulação e refere que este momento deverá apelar à consciência metalinguística do aluno, pois sendo a revisão uma actividade reflexiva é, segundo o autor, também, uma actividade de controlo ao nível da produção do próprio texto. O mesmo autor considera ainda a opinião de Fayol e Shneuwly (1987) que, nesta etapa, consideram a detecção, a identificação e a correcção do erro. Sobre este processo Carvalho (2001: 76) acrescenta que ele “... é controlado por um mecanismo, designado como monitor, que determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal”. Ainda sobre a revisão Carvalho encontra diferenças entre a que os adultos fazem e a que é feita pelos sujeitos em fase de desenvolvimento (esta diferença reside na representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação).

Esta etapa, embora não sendo de muito fácil concretização, revela-se bastante importante uma vez que pressupõe a reflexão sobre a escrita correcta e incorrecta da Língua, da qual resulta a construção do conhecimento linguístico. Para os mais novos, a revisão é sobretudo de natureza ortográfica, ou seja, limita-se à correcção de pequenos erros na estrutura gramatical do texto.

Como foi dito anteriormente, esta tarefa não é simples pois sendo de natureza mental, implica a capacidade de construção de certas representações mentais que as crianças e os jovens poderão ainda não ter desenvolvido. Por outro lado, pressupõe que se faça uma confrontação entre o texto existente e aquele que é pretendido. Para o escrevente efectuar esta tarefa terá de colocar-se no papel do que recebe a mensagem e isto é do domínio abstracto. Sobre este aspecto Carvalho sublinha que as crianças, sendo egocêntricas, revelam muitas dificuldades em colocar-se no papel do outro. Acrescenta ainda que “Raramente revêem porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão”(idem). Por

esta razão, Amor (2003:120) refere que “...dada a necessidade de anular a falta de distanciamento crítica que afecta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita...” deve-se recorrer a estratégias diversas, nomeadamente, à auto e hetero - avaliação das produções, bem como a modalidades de trabalho individual e de grupo.

Estas dimensões de planificação, textualização e revisão não devem ser entendidas como etapas diferenciadas mas sim como componentes cuja ordem de activação pode ser alterada. A metodologia usada por Flower e Hayes para a representação deste processo, baseou-se na análise de protocolos, definidos como “...uma descrição de actividades, ordenadas no tempo, em que o sujeito está envolvido enquanto desempenha uma tarefa” (1980:4). Os escreventes, segundo este modelo, tinham de verbalizar tudo o que ocorria nas suas mentes enquanto escreviam. Foi esta situação que levou à contestação deste modelo por alguns autores que defendiam que o facto do sujeito verbalizar o processo poderia induzir a não revelar os processos referidos no modelo. Além de que a verbalização poderia implicar a sequencialização das três fases. No entanto, apesar das controvérsias, alguns autores defendiam a perspectiva cognitivista, outros procuravam outros modelos que valorizassem a dimensão da escrita, socialmente contextualizada e condicionada de forma externa ao escrevente. A posição tomada entre os defensores dos modelos aplicáveis a qualquer situação, independentemente dos contextos, e os que defendiam a escrita como um acto específico e contextualizado foi superada e permitiu que Flower (1994) redefinisse o modelo no sentido de integrar a componente contexto da produção (que compreende os factores externos que podem influenciar o escrevente) em interacção com a componente do individuo (que incorpora a motivação, a afectividade, os processos cognitivos e a memória).

Em suma, podemos dizer que a escrita é entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e, ao mesmo tempo, uma actividade de produção apoiada na motivação e na actividade cognitiva, com vista à construção de um significado negociado. Muitas investigações se têm feito sobre esta temática ao longo dos tempos. Outros estudos e outros modelos merecem também referência por apresentarem contributos para o melhor conhecimento do acto de escrita. Santos (1994), faz referência a outras propostas, nomeadamente, Bronckart, Vigner e Moirand. O primeiro define as operações de contextualização, estruturação e textualização. Vigner distingue a dimensão funcional que atende aos aspectos comunicativos e a dimensão formal que tem a ver com o “pôr em língua”,

tanto ao nível do texto como da palavra; Moirand aborda as operações de referência, caracterização, predicação e enunciação.

1.3. A Escrita no Contexto Escolar

A globalização, a influência e a aproximação criada pelas novas tecnologias, as rápidas mudanças e o apelo constante a novas habilitações, trouxe novos desafios para a sociedade e para a educação. Face às múltiplas e constantes alterações do mundo em que vivemos, a escola não pode ter apenas como finalidade a reprodução de saberes. Deve, também, preparar os jovens para que se tornem sujeitos activos, capazes de reflectirem e construir o seu próprio conhecimento. Perante as novas características e as novas necessidades da sociedade actual, torna-se imperativo pensar o Sistema Educativo, a Escola, o papel do professor e os alunos que pretendemos formar.

A *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* reconhece, no artigo 1º, a importância do papel da instituição escolar na concretização de uma verdadeira democratização. Duarte e Ferraz citados por Sim-Sim (1997:11) referem que “Todas as pessoas [...] devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral [...]) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem [...] necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento [...] e prosseguir na sua aprendizagem.”

Se, por um lado, a aprendizagem da linguagem oral se realiza naturalmente na criança, em contacto com o meio que a rodeia, o mesmo não acontece com a aprendizagem da escrita. Como refere Martins (1991:5) “Ainda antes de iniciar a escolaridade obrigatória, a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, etc., o mesmo não acontece quando se trata de aprofundar a sistematização e a explicitação de conhecimentos da língua, em situações diversificadas.”

A aquisição da competência ao nível da escrita não se desenvolve pelo simples contacto da criança com a mesma. Não é um processo natural nem automático. Esta requer um contexto específico de aprendizagem que é a escola e este processo implica muito treino, exercício intelectual e o domínio de diversas técnicas tanto por parte do aprendente como de quem ensina. Perante o reconhecimento de uma aprendizagem tão singular como é a da escrita, cabe a profissionais devidamente preparados a responsabilidade de ensinar a escrever.

Desde cedo no desenvolvimento da criança, a escola procura cumprir a função do ensino das propriedades da Língua, através do ensino da leitura e da escrita, como objectos formais de aprendizagem, tendo como finalidade melhorar as práticas de compreensão e produções orais e escritas.

Compete à escola ensinar saberes - fazer sobre a Língua, proporcionar aos alunos o acesso às múltiplas potencialidades que a escrita oferece e ainda promover a adequação da expressão escrita aos requisitos determinados pela situação e objectivos comunicativos.

É pela oferta da competência de escrita que a escola é reconhecida como factor de inserção social, proporcionando, aos futuros cidadãos, condições para o desenvolvimento expressivo e cognitivo e condições para a sua integração em diversos contextos sociais. O desenvolvimento cognitivo tem implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever, no entanto, a escrita também contribui para que o desenvolvimento cognitivo se possa concretizar. Esta prática organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler e compreender mais, daí que seja frequente ouvirmos que, tal como o músculo, a escrita também precisa de ser exercitada, pois só se aprende a escrever escrevendo.

O actual Programa de Língua Portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico, ainda em vigor, reconhece e valoriza as potencialidades da escrita, encara-a como processo e dá ênfase à reformulação e aperfeiçoamento da produção textual. O documento veicula que “Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situação a escrita funciona” (1991: 146). O professor, nesta perspectiva, é visto como o mediador na resolução de problemas e na sua acção pedagógica deve “Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige [uma vez que tal atitude] permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (*ibidem*). Também o novo Programa de Português para o Ensino Básico,

valoriza a aprendizagem da Língua materna ao considerá-la como “... um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos... desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.” (2009:21).

Sobre a escrita, e relativamente à sua aprendizagem no 1º ciclo, o Programa supracitado menciona que “Estes quatro anos deverão ainda permitir aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa. As actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor. Desta experiência começarão gradualmente a emergir critérios de elaboração de textos escritos, que constituem para os alunos, individualmente ou em grupo, referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções.” (2009:23).

Numa das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007:238) pode ler-se que “...importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.”

Relativamente ao ensino da escrita podemos dizer que este engloba duas vertentes de escolarização: a comunicativa e a construção do pensamento (expressiva e cognitiva). Carvalho (1999), sobre esta questão, refere que o desenvolvimento da expressão escrita conduz a processos mentais que requerem que o sujeito domine várias competências: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, das quais resultam a aquisição de novos conhecimentos. Além de ser um meio de comunicação, expressivo e de construção estética ela é um meio pelo qual o sujeito se exprime e organiza o pensamento e, simultaneamente, um instrumento de construção do próprio saber.

Diversos estudos, nomeadamente os realizados por Ferreira e Palácio (1990), tornaram-se significativos pois alertaram para a necessidade de criação de dispositivos e

estratégias próprias e diversificadas no ensino desta área e passaram a considerar o aluno como um sujeito activo.

Como constatamos, é notória a importância dada ao domínio da escrita em contexto escolar, no entanto, ao nível do 1º ciclo, e de acordo com o estipulado no Decreto-lei nº 19 575 /2006, de 31 de Agosto, os tempos curriculares destinados à área de Língua Portuguesa são de 8 horas semanais, sendo uma hora diária destinada exclusivamente para a leitura. Daqui se depreende que, das 8 horas semanais, apenas três horas poderão ser destinadas à prática da escrita. Será que, em fase inicial de aprendizagem, as crianças não necessitam de mais tempo para se dedicarem ao exercício desta prática? Sardinha, a este respeito, corrobora a ideia de que nas nossas escolas se escreve pouco e que a escrita se encontra em segundo plano relativamente à oralidade “Apesar do escrito ter alta cotação, cada vez se escreve menos e, muitas vezes, os alunos só são solicitados a escrever em certos momentos de avaliação” (2005:17).

Ao iniciar o percurso escolar, o aluno começa por trabalhar as competências básicas da escrita, as quais serão posteriormente automatizadas para que a sua atenção possa recair sobre as operações mais complexas. Só depois de estarem asseguradas as questões de ordem gráfica e linguística (nomeadamente ao nível morfosintáctico) é que se abordam os aspectos ligados à competência textual. Assim, numa primeira fase, o docente ensinará as questões relativas às normas de funcionamento linguístico, sobretudo as que se encontram relacionadas com a escrita, para que, gradualmente, se verifique uma consciencialização da gramática explícita. A etapa seguinte é a aquisição da competência textual. Nesta fase deve-se ir trabalhando uma complexidade crescente de tipologias textuais de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, tendo em vista um desempenho progressivamente mais proficiente.

A construção textual integra um percurso de diferentes etapas. Inicialmente define-se o tipo de texto e a recolha de ideias, (podendo esta ser efectuada a nível colectivo ou individual, através de actividades como o brainstorming, debates, leituras, visionamento de filmes, observação, pesquisas, etc.). Posteriormente, passa-se à planificação para que o aluno possa organizar as ideias e estruturar de forma coerente e coesa a sua redacção. Esta planificação começa por ser um rascunho daquilo que se pretende escrever. Em seguida, procede-se à redacção do texto e, posteriormente, à revisão. Para além das verificações que o aluno vai efectuando ao longo da produção de texto (revisões pontuais de carácter recursivo), este deve efectuar uma leitura final e proceder à análise e correcção de eventuais falhas. Trata-se de um

trabalho de auto-avaliação e auto-correcção. O passo seguinte pode ser a apresentação do trabalho com vista à hetero-avaliação e hetero-correcção. As anotações a vermelho, as interrogações e exclamações à margem do trabalho efectuadas pelo professor devem ser substituídos por orientações precisas e rigorosas sobre aspectos a reformular para que o trabalho apresentado possa ser melhorado numa perspectiva de escrita enquanto processo e não como produto final. Uma outra alternativa que pode ser adoptada será a utilização de um código de correcção, em que o aluno procura o erro e faz as devidas rectificações. A etapa final será a reescrita e a divulgação do trabalho.

O ensino da escrita deve possibilitar que o aluno tome consciência da especificidade da mesma, que saiba adequar os textos às situações de comunicação e que desenvolva um estilo pessoal.

Da escola, espera-se que o aluno integre a aprendizagem, a participação e o gosto pelas potencialidades da leitura e da escrita para além da escolaridade. Barbeiro (1999) refere que é reconhecida a importância da escola na iniciação e desenvolvimento da capacidade de escrever pela sua dimensão de transversalidade e por representar uma ferramenta fundamental na promoção da reflexão crítica e na resolução de problemas. Contudo, os inúmeros estudos que relatam o estado de literacia dos nossos alunos deixam-nos preocupados e põem em causa o trabalho desenvolvido na escola. Sobre este assunto, as palavras de Fonseca (1994:150) merecem uma boa reflexão: “Porque é que os alunos não aprendem a escrever? [...] não aprendem a escrever pela razão simples de que, na Escola, não se ensina a escrever”. Perante as muitas observações que se têm feito sobre a degradação da Língua, perante o reconhecimento de haver um défice na escrita e na convicção de que a escola não pode alhear-se nem demitir-se desta problemática, impõe-se que os professores sejam portadores dum saber -fazer didáctico - pedagógico que o ensino da mesma exige.

1.4. O Insucesso da Escrita

Como temos vindo a verificar os comentários sobre o domínio correcto da escrita da Língua por parte dos nossos alunos não são os mais abonatórios o que tem originando um clima de crise sobre o ensino-aprendizagem ministrado pelas nossas escolas. Procurar as razões que estão na base deste insucesso e responsabilizar os diferentes agentes directos ou

indirectos, parece-nos ser a via mais segura para combater este flagelo e restaurar a imagem de confiança do nosso sistema de ensino, dos alunos e dos professores.

Os factores que podem condicionar a viabilidade e o sucesso da escrita são inúmeros e, de uma forma geral, podemos agrupá-los em três conjuntos: intrínsecos e extrínsecos aos agentes do processo ensino-aprendizagem e outros inerentes à própria complexidade do acto da escrita. Entre os factores extrínsecos podemos apontar os de ordem social (vocabulário utilizado e propensão para a leitura e escrita), organização escolar e curricular (número de turmas por professor, excesso de alunos por turma, extensão e inadequação de programas curriculares, entre outros), recursos didácticos, heterogeneidade de culturas na sala de aula, diversidade de situações com necessidades especiais de aprendizagem, influência dos meios audiovisuais, instabilidade do corpo docente, etc. No que concerne aos factores intrínsecos destacamos os aspectos de ordem pedagógica, psicológica, cognitiva e física, a falta de métodos e hábitos de estudo, formação inicial e contínua dos professores, falta de experiência com a linguagem escrita (manipulação de materiais de leitura e escrita, comportamentos emergentes de leitura e escrita, concepções sobre leitura e escrita), a fraca motivação do aluno e do professor, etc. No que diz respeito aos factores inerentes à escrita evidencia-se a própria complexidade que envolve todo o acto pelo facto da mesma implicar uma sobrecarga mental com que o sujeito se confronta para resolver operações de natureza diversa (mais ou menos elaboradas como os aspectos da grafia, pontuação, organização de ideias, etc.)

Osório (2006) menciona que muitas das dificuldades e deficiências que os alunos apresentam ao nível da escrita se devem a factores como “... muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros”. O autor realça também a dificuldade do próprio acto de escrita. Para explicar esta situação subscreve Bruer (1992:223) ao mencionar que o escrevente tem de “...proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a ‘essência abstracta’ (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil.”

Outros autores apresentam outras hipóteses para explicar as dificuldades ao nível da escrita. Bereiter & Scardamália (1985), citados por Azevedo (2000) apontam a sobrecarga cognitiva relacionada com tudo o que se tem em mente quando se está a escrever.

Outro factor que poderá conduzir ao insucesso da escrita poderá ser o desenvolvimento limitado de esquemas discursivos (estruturas mentais que orientam o escrevente a estruturar a composição). Azevedo (2000: 63), com base em Barbeiro (1993), aponta “...a dificuldade que se verifica nas crianças relativamente à apreensão do fonema como unidade isolável, sendo precisamente o contacto e a aquisição da linguagem escrita que vem estabelecer ou reforçar o fonema (relação com a letra) como unidade susceptível de ser utilizada conscientemente pela criança na sua reflexão sobre a língua.”

Uma área onde há muito a aprender e a investir é, na verdade, na escrita da Língua. Fonseca (1994:172) refere que “...sendo a aquisição da competência do uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência.”

O insucesso escolar que reina nas nossas escolas tornou-se motivo de preocupação e temática para diversas pesquisas. Alguns estudos demonstram que as crianças provenientes de meios sociais desfavorecidos apresentam mais problemas ao nível da aprendizagem escrita. No entanto, para Rebelo (1993:67), este insucesso, e em especial no domínio da expressão escrita, não depende apenas das condições sociais “Para lá do essencial desenvolvimento verbal, a que já se aludiu, a atenção e a concentração, as funções perceptivo - cognitivas, a memória e a inteligência, as aptidões motoras, as variáveis situacionais, com destaque para o ambiente familiar e escolar e, por último, as variáveis de personalidade, designadamente as pertencentes à esfera afectiva – são tudo isto factores susceptíveis de explicar as dificuldades [...] de escrita.”

As dificuldades que os alunos apresentam no domínio escrito da Língua constituem obstáculos a qualquer aprendizagem ao longo da escolarização. Alcançar esta competência para poder utilizar a escrita em aprendizagens posteriores é uma meta básica e imprescindível na construção de conhecimentos futuros.

Sobre as dificuldades ao nível da escrita, Rebelo (idem:70) aponta quatro domínios de localização para o insucesso escolar: o aluno, os conteúdos de ensino, o docente e o ambiente social e físico da escola. As dificuldades relacionadas com o aluno, dizem respeito aos aspectos psico-cognitivos “Quando têm origem nos conteúdos do ensino, as dificuldades podem resultar da sua inadaptação ao sujeito, o que pode ser devido ao grau de dificuldade à linguagem utilizada, à programação, à sequencialização ou à relação com outras disciplinas.” (idem:71). As dificuldades radicadas nos professores dizem respeito às inter-relações

professor/aluno e à actividade pedagógico didáctica praticada. Finalmente, os obstáculos do ambiente físico e social da escola incidem no inter-relacionamento da criança com a comunidade escolar.

Carvalho (1997:502) sublinha que “Atender à especificidade de cada aluno, detectar os seus problemas e promover a sua superação exige um acompanhamento contínuo por parte do professor que nem sempre é fácil de levar a cabo numa escola em que há longos programas a cumprir, muitos alunos por turma e condicionantes de carácter temporal (...) que não podem ser, naturalmente, ignoradas e que impedem de acompanhar cada aluno na construção do seu texto, reflectir com ele sobre aquilo que está a fazer, acompanhar as tentativas de proceder a sucessivos aperfeiçoamentos”.

Todos os docentes devem ter consciência dos factores que marcam as diversas dificuldades da escrita, de que se está perante uma tarefa complexa que pressupõe o conhecimento do seu processo e o reconhecimento da distinção entre o modelo de explicitação de conhecimento e o modelo de transformação de conhecimento.

Face aos inúmeros relatórios que nos dão conta da situação da escrita importa reflectir para agir. Esta situação exige mudança, renovação e adaptação. Relativamente ao 1º ciclo urge mudar práticas de ensino e de aprendizagem da escrita. Os professores deverão considerar novas atitudes, valores e procedimentos didácticos. “Saber escrever” pressupõe um domínio de diversos “saberes” e de “saber - fazer” que implicam o sujeito na sua totalidade a vários níveis: físico, sensório - motor, cognitivo, psico-afectivo, etc.

Na produção escrita deve estar presente “o pensar a linguagem”, ou seja, o professor deve procurar promover nos alunos a reflexão sobre a escrita. Segundo Pereira *et alii* (2005: 8), é esta atitude que permite que os alunos façam o “...desenvolvimento da capacidade (meta) linguística e (meta) discursiva da construção textual por escrito, na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos e discursivos”. Deve ser preocupação do docente ensinar o aluno a pensar sobre a estrutura textual mais adequada e proporcionar a exploração de algumas ideias que o texto pode conter. Na sua prática lectiva, o docente deverá ensinar o aluno a produzir ideias (reflectindo sobre o conteúdo e o tipo de texto e os possíveis destinatários), a organizá-las (seleccioná-las e determinar a ordem lógica para as apresentar) e a definir os objectivos (decidir o que vai começar por dizer, o que vem a seguir, onde vai insistir). Este trabalho de preparação do texto é feito no momento da planificação. O primeiro ciclo constitui um espaço privilegiado para se efectuar a integração de saberes, pelo facto

deste ensino ser de regime de monodocência. A produção textual pode ser considerada uma boa situação de aprendizagem uma vez que os escreventes têm de reflectir e tomar decisões. No entanto, sabemos que reflectir sobre o que se produz e controlar a qualidade de produção são tarefas difíceis para quem está a aprender a escrever. Contudo, a mesma é facilitada se for realizada colectivamente. A escrita colectiva também poderá proporcionar a construção do conhecimento, uma vez que os alunos poderão reflectir em conjunto, dar opiniões e coordenar pontos de vista. O professor terá apenas o papel de parceiro, ajudando os que tiverem mais dificuldades, oferecendo informações e coordenando a discussão, responsabilizando-se por configurar a actividade de produção textual num espaço de reflexão.

Além da escrita colectiva é fundamental que as crianças também escrevam os seus textos individualmente ou em parceria com um outro colega, o que não significa a impossibilidade de se recorrer à ajuda do professor e de outros pares, se necessário. Torna-se importante abandonar práticas tradicionais e viabilizar o acesso à diversidade textual de modo a que os jovens aprendentes compreendam a sua finalidade comunicativa e a sua especificidade em termos de uso, formato e conteúdo. Só se tornam objectos de aprendizagem os conhecimentos aos quais o sujeito tem acesso e sobre os quais pode reflectir.

As situações de escrita criadas deverão ser as mais significativas possíveis para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da mesma e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Pereira *et alii* (idem: 9) defendem que “...um programa completo de escrita deve contemplar uma escrita pessoal frequente, a resolução de exercícios de escrita precisos e sustentados, associando-lhe uma escrita inventiva e crítica”.

Outro aspecto a ter em conta é a existência de um contexto escolar (sala de aulas) propício à reflexão e ao intercâmbio de ideias, de informações e ao trabalho em parceria. Para valorizar as produções deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, exposições, etc., não restringindo a produção do texto ao caderno escolar. Sobre este aspecto Pereira *et alii* (idem: 11) expressam a sua opinião quando referem que “... quanto mais a escrita sai do espaço restrito da aula de língua e invade (outros) espaço (s) (.) o escrevente é obrigado a correr mais riscos e a fazer mais cálculos para convencer, informar, explicar...pensar e, assim, o professor tem de reflectir ele próprio sobre essas implicações e ajudar os alunos a exercitarem a linguagem em contextos diferentes.” Escrever implica rever o texto. A criança deverá tomar consciência que existem expectativas a seu respeito enquanto escrevente, daí que se torne necessária a

aplicação de mecanismos de revisão textual (fichas de orientação, listas de verificação, indicações do professor) que permitam aperfeiçoar e reformular o seu trabalho. Esta tarefa também não é muito fácil pois implica a capacidade do autor se distanciar do texto que produziu, assumindo o papel do leitor. Para que a revisão se torne uma situação de aprendizagem, o professor deverá auxiliar o aluno, avaliando qual o aspecto que, nesse momento, será mais necessário tomar como objecto de reflexão, pois não é produtivo que se revejam todos os aspectos ao mesmo tempo. Uma outra alternativa será fasear esta etapa, tendo em cada uma delas questões diferentes a tratar. A revisão constitui a componente processual que mais solicita a colaboração dos outros. Os colegas também poderão ajudar nesta etapa através da heterocorreção ou hetero-revisão, tendo como finalidade a correção e a possível reformulação. Este trabalho pode ser feito mediante uma exposição para a turma ou, então, através de um procedimento mais individualizado, devendo o professor orientar todo o processo.

A reflexão é determinante para o desenvolvimento da competência (meta) linguística e (meta) discursiva do aluno e é fundamental para que este possa desenvolver a capacidade de detectar incorrecções nos textos que produz. Só um trabalho desta natureza permite a criação de novos modos de agir e pensar relativamente à escrita. Os exercícios adequados para o reconhecimento das regras de coerência de um texto (regra de progressão; regra da repetição, regra da não contradição e regra da relação) tornam-se importantes para a compreensão dos mecanismos da escrita. A escrita aprende-se com passos próprios e com exercícios e metodologias específicas.

Cabe à escola saber motivar o aluno para a produção escrita e este deve ser levado a pensar que o que escreve no espaço escolar tem uma finalidade e é útil fora desse espaço. Quanto à diversidade temática a propor para a abordagem na escrita, esta deve ir ao encontro dos interesses pessoais da faixa etária, das vivências e experiências de vida e ter uma repercussão social.

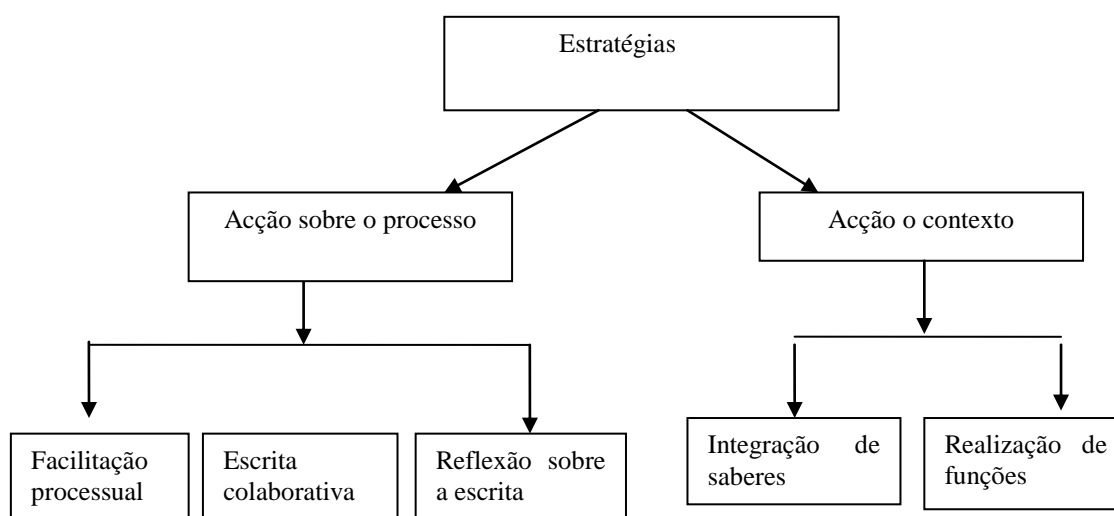
É escrevendo que os alunos adquirem progressivamente a necessidade de se adaptarem às situações de comunicação e à necessidade de terem em conta que querem ser compreendidos, qual é o seu papel ao escreverem, com que finalidade escrevem e o que devem fazer para alcançarem os seus objectivos.

Parte da dificuldade de aprendizagem da escrita reside na artificialidade do acto e na ausência de motivos e de finalidades. O “escrever por escrever” deve dar lugar à criação de

situações de escrita autêntica que despertem o interesse dos alunos. A criação de situações, de destinatários reais e a difusão dos trabalhos para além do espaço escolar pode contribuir para a criação de sentidos para a produção escrita. O jornal escolar, as correspondências entre escolas, os blogs, o preenchimento de requerimentos, as cartas, os textos pessoais para divulgação, são alguns exemplos de escrita funcional.

A escola deve fazer com que o tempo passado a escrever e a ler seja um tempo de aprendizagem efectiva. Segundo Pereira *et alli*, deve igualmente possibilitar que “...o aluno crie uma relação amigável com os escritos, que tenha confiança na sua capacidade para produzir textos com sentido, que circule no mundo do escrito como circula na sua casa e que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento do escrito nunca acaba, já que a variedade de textos é enorme” (idem:15). Perante o exposto, verificamos que é fundamental o que o discente estabeleça uma relação de familiaridade com as tarefas propostas, que crie o hábito da escrita e que desenvolva competências de autonomia e de responsabilidades necessárias ao pleno domínio desta tarefa.

Relativamente às estratégias a pôr em prática em sala de aula estas podem incidir sobre o processo (com vista a proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita) ou sobre o contexto (para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções). Sobre o processo podemos considerar a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita. Sobre o contexto consideramos as estratégias integração de saberes e a realização de funções.

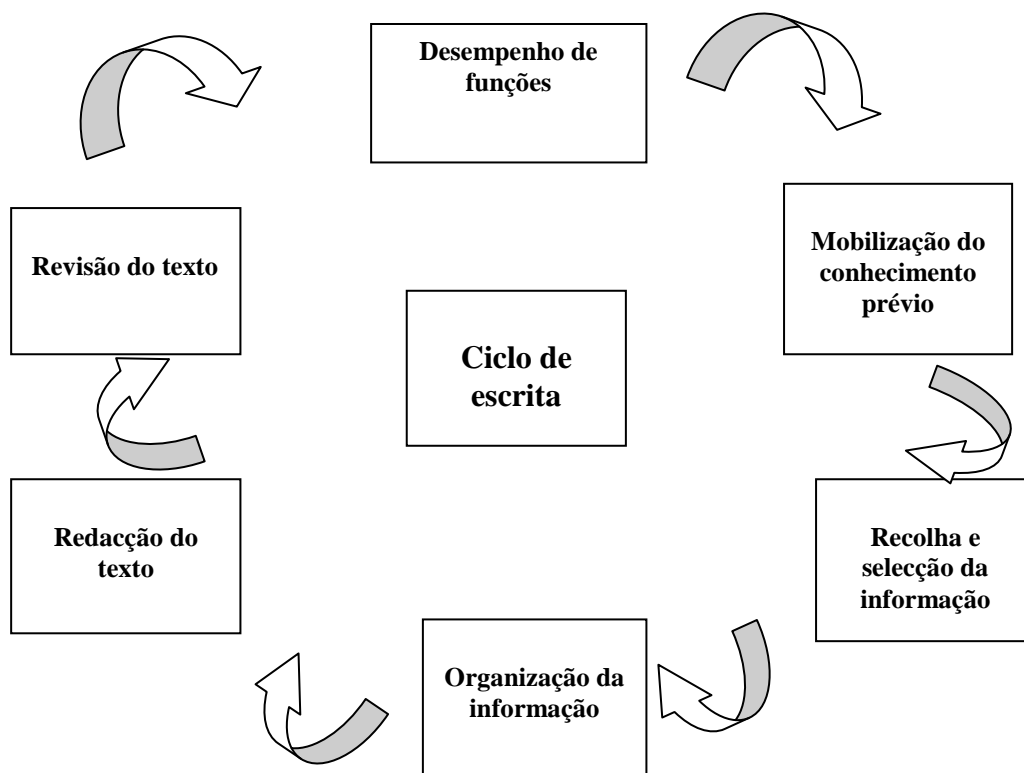


Esquema 2- Incidência de estratégias na produção escrita segundo Barbeiro e Pereira - material do PNEP -Adaptado

As emoções e sentimentos vividos pelas crianças durante as actividades de escrita são importantes para uma boa relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser vividos durante o processo e durante o produto final.

No momento do processo, a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efectuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever. A escrita e muitas outras actividades poderão ser um convite à própria escrita. Em relação ao produto escrito, a motivação encontra-se ligada à partilha e à realização de funções. Para essas partilhas e realização de funções é necessário que o texto esteja integrado num contexto, no qual adquira valor. Deste modo, os factores emocionais ligam-se aos factores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade.

No quadro que se segue, e segundo as orientações do PNEP, mostramos de forma esquemática, os diversos momentos a considerar na produção escrita.



Esquema 3- Momentos da produção escrita segundo Barbeiro e Pereira - material do PNEP- Adaptado

1.5. A Psicogénese da Língua Escrita

As investigações no campo da escrita mostram que as crianças constroem conhecimento sobre a leitura e a escrita muito antes de iniciarem a sua escolaridade. Quando chegam ao primeiro ciclo, apresentam conhecimentos muito diferenciados, fruto das suas vivências e experiências e o professor terá de atender à diversidade e respeitar a individualidade para diferenciar o processo de ensino. Segundo alguns autores, os primeiros contactos com a escrita são determinantes para o sucesso desta aprendizagem.

Os educadores que desenvolvem o seu trabalho considerando a psicogénese do conhecimento valorizam o saber das crianças quando entram no sistema educacional. Desta forma, o professor deixa de ser o único depositário do saber e passam a ser consideradas as contribuições dos sujeitos. Nesta perspectiva, torna-se importante atender à progressão natural do desenvolvimento da criança, uma vez que é ainda frequente iniciar-se a aprendizagem desta com o ingresso imediato ao código escrito com vista a compreender o código alfabético. Parte-se do pressuposto que quando as crianças iniciam a sua vida escolar já conseguem compreender o código alfabético, desde que o professor ensine passo a passo as partes que a integram, partindo do que ele considera o mais simples (letras e sílabas) até chegar ao mais complexo (frases e textos), transmitindo-lhe o equivalente sonoro das letras e exercitando-as na realização gráfica da cópia. Assim, a criança aprende a escrita de modo descontextualizado, seguindo critérios que lhe são impostos pelo educador e não de forma espontânea através das suas interações com o objecto de conhecimento. É aqui que também podem começar muitos dos problemas desta aprendizagem pois nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível quer em termos de conhecimentos sobre a mesma, de construções cognitivas para a apropriação deste sistema e também da aquisição oral da Língua.

A fim de compreendermos melhor como se processa a construção do conhecimento e do sistema da escrita apresentamos, de seguida, alguns contributos sobre esta questão. Neste âmbito, as pesquisas de Piaget foram um importante ponto de partida para muitas investigações posteriores. Segundo a psicologia deste teórico, a criança é activa na construção do seu conhecimento e a progressão deste é feita mediante a acção de conflitos cognitivos, ou seja, a criança perante o objecto desconhecido vai agir sobre o mesmo e realiza uma acomodação para o assimilar, tendo em conta as estruturas já esquematizadas do seu processo de maturação biológico. Nesta teoria são considerados diversos momentos ou estádios

evolutivos em que esta acomodação se realiza (sensório motor; pré-operatório; operações concretas e operações formais).

Vygotsky, contemporâneo de Piaget, na tentativa de compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem da escrita, tem outra perspectiva e entende que é a cultura que determina a maneira de pensar. Para este investigador a construção do conhecimento procede do social para o individual. Salienta ainda a importância de se conhecer a “pré-história” da linguagem escrita, referindo o facto de a criança possuir conhecimentos sobre esta antes de entrar para o 1º ciclo. Por outro lado, realça a importância de se agir no que considera a Zona de Desenvolvimento Potencial. Esta zona situa-se entre o nível de desenvolvimento real da criança e o potencial da mesma. O nível de desenvolvimento efectivo, ou real, são todas as aprendizagens que ela já consolidou, ou seja, as que já consegue executar de modo independente, sem precisar de ajuda. A ZDP é o que a criança consegue fazer através da mediação de adultos, outras crianças ou instrumentos. Esta área permite vislumbrar os próximos passos da criança e as suas potencialidades, constituindo um indicativo tanto do que ela já produziu, quanto do que ela produzirá no processo de maturação. As interacções com adultos ou outros pares originam, na criança, esta zona de desenvolvimento quando a levam a actuar de modo mais evoluído, desenvolvendo as suas potencialidades e adiantando o seu desenvolvimento. A ZDP é um indicador das diferenças individuais, pois as crianças que apresentam o mesmo desempenho escolar, podem ter potenciais diferentes para a aprendizagem.

Vygotsky considera ineficaz o ensino que se limita apenas aos conhecimentos e habilidades já adquiridos pelas crianças uma vez que acabará por desenvolver pouco as funções psíquicas superiores. Apenas o mínimo que se pode ensinar a uma criança é determinado pelos ciclos de desenvolvimento que já foram completos. Um bom ensino, segundo o autor, é aquele que é orientado para as funções psíquicas superiores que ainda não foram desenvolvidas.

Vygotsky e Luria, seu colaborador, procuraram, segundo o método da psicologia histórico-cultural, investigar as etapas da pré-história da escrita, as quais merecem uma atenção especial para se poder compreender a construção deste sistema pelas crianças. No estudo que efectuou, Luria analisou todas as fases de relação da criança com o lápis e o papel, desde a sua utilização para fazer uma reprodução mecânica da escrita do adulto, até ao domínio inteligente da técnica da escrita.

Ao primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, Luria deu o nome de fase “pré-escrita” ou fase “pré-instrumental.” Nesta fase, com crianças de 4 ou 5 anos, verificava-se a incapacidade de usar a escrita como um instrumento ou um meio ou ainda com uma finalidade ou significado, reproduzindo apenas linhas de ziguezague. Posteriormente, constatou que as crianças começavam a atribuir significado aos rabiscos. Passando-se, desta forma, para a “escrita topográfica.” Quando a criança consegue fazer anotações que simbolizam o conteúdo da fala passa-se a outra fase do “signo-símbolo” quer usando rabiscos arbitrários ou desenhando pictogramas que registem o conteúdo da ideia. Quando o desenho deixa de ser um exercício motor e torna-se um meio para recordar, transforma-se numa actividade mental complexa. Luria constatou ainda que a escrita representativa, ou seja, por imagens, é utilizada por crianças de 5, 6 anos de idade. Na opinião deste investigador, muitas vezes, o desenho não se torna uma escrita pictográfica por falta de mediação, ou seja, de ajuda. Se a criança aprende a escrever sem entender o significado da escrita, pode não conseguir passar para a fase representativa. Daqui se depreende que é importante a criança entender a função representativa para poder compreender a função cultural da escrita.

Para Vygotsky o início da escrita ainda começa antes da linguagem, sendo o gesto a sua forma mais primitiva. Este, para o autor, constitui uma escrita no ar, o ponto inicial da pré-história da escrita. Quando se faz a descoberta que o gesto incorpora uma mensagem significa que se está a ter uma representação da linguagem. Quando a criança passa a usar o gesto como forma representativa, isto é, simbólica, surge a primeira forma de escrita. Se o gesto, é para este autor, a primeira forma de escrita, os rabiscos, o desenho e o jogo são os seus sucessores.

O jogo é outro momento no desenvolvimento da criança que estabelece conexões com a escrita, além de que permite que a criança se torne consciente das regras culturais e, assim, assimile as regras do mundo adulto.

Vygotsky distingue quatro momentos na génese do jogo em relação à sua actividade representativa: a actividade motora sem faz de conta; faz de conta determinado pela acção; faz de conta determinado pela linguagem e uso de objectos para representar outros objectos. Inicialmente os jogos são sobretudo motores, não possuem qualquer representatividade. Mais tarde, na etapa do faz de conta, estes são usados para representar outros desde que lhes garantam a acção pretendida. Por volta dos quatro anos o jogo do faz-de-conta é determinado pela linguagem, ou seja, a criança impõe representações aos objectos que selecciona e às

atitudes que desenvolve. Na etapa dos objectos para representarem outros objectos, o significado do gesto passa a ser transmitido para os objectos. A partir do momento em que, a criança adquire a capacidade de compreender símbolos promove-se o desenvolvimento da escrita. Quando a criança compreende que certas coisas podem ser usadas para representar outras coisas, também pode entender que a escrita representa a fala. Como o jogo requer formas de representação simbólica ele torna-se fundamental para o desenvolvimento da escrita.

Um aspecto importante quer do desenho, quer do jogo é que estes necessitam de estar ligados à linguagem para exercerem a sua função simbólica. Vygotsky refere que o desenho é uma etapa importante da escrita a partir do momento em que consegue representar a fala por ele. Quando a criança descobre que pode representar a fala através do desenho, pode compreender o sistema simbólico da escrita. Este é, para o autor, a fase imediatamente anterior à linguagem escrita.

Posteriormente, e com base nas influências de Piaget e Vygotsky, outras investigações se seguiram relativamente ao estudo da aprendizagem do sistema da escrita. Entre elas destacamos a teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999). Estas autoras procuraram demonstrar como é que as crianças evoluem nas suas hipóteses sobre o funcionamento do código escrito, ou seja, que a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos semelhantes aos da aprendizagem no geral e aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural: a criança aprende agindo sobre o meio, num processo contínuo de assimilação – acomodação - equilíbrio. Evidenciaram também a importância do contacto precoce com o mundo da escrita, uma vez que, desta forma, começam a interrogar-se, desde cedo, sobre o que ele representa, interrogações essas que constituem desafios em termos cognitivos. Para responder a estes desafios vão desenvolvendo hipóteses explicativas que vão sendo testadas e comprovadas ou eliminadas através da interacção que estabelecem com o meio. Desta forma, para elaborarem conhecimento sobre o sistema da escrita procuram assimilar a informação fornecida pelo meio e vão elaborando “teorias explicativas”, teorias que lhes permitem “acomodar” a informação, dando sentido ao seu próprio sistema de escrita. Muitas dessas teorias vão sendo anuladas pela experiência, gerando desequilíbrios cognitivos aos quais tentará dar resposta.

As pesquisas de Ferreiro constituíram um marco importantíssimo uma vez que trouxeram novos esclarecimentos e romperam com concepções tradicionais de prática de

ensino. Os estudos, que até então, estavam voltados para “como se ensina” voltaram-se para “como se aprende”. Os professores começaram a reflectir sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho que realizavam para ensinar a ler e a escrever. Estes novos esclarecimentos revelaram-se em relação à forma de pensar dos mais novos ao entrarem em contacto com a escrita enquanto objecto de conhecimento. Foram investigadas as hipóteses construídas, as problematizações encontradas e as reformulações realizadas pelas crianças em relação aos símbolos escritos além de elucidadas muitas dúvidas dos educadores quanto à forma de construção do conhecimento por parte dos seus aprendizes. Constatou-se que nenhuma criança entra na escola sem nada saber sobre a escrita e, que o processo de aprendizagem desta é longo e trabalhoso, independentemente da classe social ou do meio de onde se provêm. A diferença no desempenho decorre, no entanto, do meio em que esta vive e do contacto e das interacções que efectua. Esta pesquisa contribuiu para mostrar que é possível explicar o processo de aprendizagem de um conteúdo que se pensava que era exclusivamente escolar, a escrita, utilizando um modelo teórico construtivista -interacionista.

Ensinar a ler e a escrever continua a ser uma tarefa escolar, no entanto, esta desconsidera, na maioria das vezes, as construções individuais de cada sujeito, daí que, na opinião de alguns investigadores, um número significativo de alunos apresente insucesso a este nível. Esta investigação revelou-se inovadora no contexto educacional, uma vez que possibilitou o conhecimento dos factores que influenciam directa ou indirectamente o processo de construção do conhecimento, sejam eles biológicos, psicológicos ou sociais.

Emília Ferreiro procurou explicar como ocorre a construção da linguagem escrita pela criança, para que a escola respeite esse processo e estimule essas construções.

Ferreiro e Teberosky (1999) referem ainda que existe uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança consegue aprender. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. Cabe ao professor, possibilitar oportunidades para a promoção da efectiva aprendizagem do aluno, respeitando a sua individualidade e incentivando as suas potencialidades, encorajando o aluno a criar suas próprias hipóteses em relação ao objecto do conhecimento.

Tendo em conta a relevância dos estudos mencionados sugere-se uma síntese da evolução das conceptualizações das crianças sobre a escrita. Neste sentido, podemos apontar três grandes níveis evolutivos (pré-silábico, silábico e alfabético), no entanto, têm aparecido

várias propostas que fazem uma subdivisão dos mesmos para um melhor entendimento deste processo.

Na **fase pré-silábica**, a criança acredita que escrever é desenhar o objecto. Ora a escrita é representada por letras, ora por desenhos ou com ambos. Ainda há dificuldade em estabelecer diferença entre actividades de escrever e desenhar. Aparecem, no entanto, tentativas de correspondência entre a escrita e o objecto referido (realismo nominal). Considerar cadeias de letras como objectos substitutos e estabelecer uma distinção clara entre desenhar e escrever são duas conquistas importantes neste nível. Esta distinção, na opinião de Ferreiro e Teberosky, faz-se tanto mais rapidamente quanto maior for o contacto da criança com a escrita. Outra característica desta fase diz respeito ao desenvolvimento interno das hipóteses quantitativas e qualitativas, ou seja, a criança acredita que escrever implica uma associação mínima de três letras (ou pseudo-letras) e acredita que, para serem palavras, estas pseudo-letras deverão ser diferentes entre si.

A **fase silábica** é o início da fonetização da escrita, ou seja, a criança tenta associar um som a cada uma das letras que compõem a escrita. Ela descobre que a escrita representa os sons da fala e passa a escrever uma letra para cada sílaba, controlando a quantidade necessária de sílabas para cada palavra. Algumas crianças podem apresentar uma escrita silábica sem valor sonoro, pois observam a quantidade, mas não a qualidade das letras. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras.

A **fase silábico-alfabética** é a transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Nesta fase a criança procura analisar outras possibilidades de escrita, uma vez que descobre que esta vai além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras, além do conflito entre as formas gráficas que o meio lhe impõe e a leitura dessas formas com base na hipótese silábica. À medida que vão analisando o impresso e o oral, as crianças vão sentindo necessidade de conhecer as letras, e muitas descobrem que as mesmas remetem para sons mínimos que encontram nas sílabas. Neste momento deixam de fazer uma selecção aleatória de letras quando escrevem. As tentativas de escrita mostram preocupação em seleccionar as letras pela sua proximidade em termos sonoros com sons identificados nas palavras, embora ainda possam seguir uma hipótese silábica. A criança continua a usar um carácter para cada sílaba mas não um qualquer. Dependendo do grau de

conhecimento das letras, usa aquelas que remetem para sons conhecidos. Isto é, produz uma escrita silábica com fonetização.

A **fase alfabética** é a etapa final da evolução. A criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que necessita escrever. A entrada na escrita alfabética constitui um importante ponto de partida para a construção da escrita. As dificuldades depois desta fase já não serão conceituais mas sim ortográficas, pois a criança ficará exposta às dificuldades próprias do sistema ortográfico da Língua materna.

<p style="text-align: center;">Fase da Indiferenciação</p> <p style="text-align: center;">1º nível</p> <p style="text-align: center;">Fase da Pré-Escrita (diferenciação progressiva)</p>	<p>Não existe diferenciação entre escrita e desenho.</p> <p>Desenha tipo escrita, apenas com organização linear. Desenha pseudo-letras, números e letras que vai juntando em linhas</p>
<p style="text-align: center;">2º nível</p> <p style="text-align: center;">Pré-silábico</p>	<p>Ainda não evidencia conhecer qualquer tipo de correspondência grafia e som (resolve conflitos adoptando o princípio da quantidade mínima e o princípio da variabilidade qualitativa).</p>
<p style="text-align: center;">3º nível</p> <p style="text-align: center;">Fase Silábica</p> <p style="text-align: center;">Fase Silábica com Fonetização</p> <p style="text-align: center;">Fase Silábica- Alfabética</p>	<p>Compreende que as diferenças das realizações gráficas têm correspondência com a dimensão sonora das palavras e efectua a correspondência grafia/sílaba, usando para cada sílaba uma letra ou uma pseudo - letra. Diferenças de sons implicam diferenças de letras.</p> <p>Início da correspondência letra - som. Às vezes, o som corresponde a uma sílaba, outras a um fonema. As letras já não são escolhidas aleatoriamente mas de acordo com os sons percebidos nas palavras.</p>
	<p>Percebe que as sílabas são constituídas por mais do que um som. Começam a aparecer nas palavras sílabas representadas por mais do que um carácter e respeitando os seus aspectos fonéticos.</p>
<p style="text-align: center;">Fase Alfabética</p>	<p>Identificações da dimensão fonémica em praticamente todas as sílabas, embora frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas.</p>

Tabela nº 2- Evolução das conceptualizações das crianças sobre a escrita segundo Ferreiro e Teberosky
- material do PNEP- Adaptado

Estas etapas não podem ser consideradas paralelas a estádios de desenvolvimento cognitivo, porque, segundo as investigações referidas, dependem do contacto que se estabelece com a escrita. Assim, ao ingressarem no 1º ciclo podemos encontrar crianças que ainda consideram que o desenho e a escrita são coisas semelhantes (o que demonstrará que tiveram poucas oportunidades ou desafios para interrogar o impresso, e não qualquer atraso no desenvolvimento). Por outro lado, também se podem encontrar crianças que desenhavam

muito bem todas as letras ou que até copiam palavras, sem, no entanto, lhes atribuírem qualquer significado.

O incentivo à auto-estima, à capacidade do aluno, à valorização do seu esforço devem ser atitudes a considerar na prática pedagógica, possibilitando, desta forma, uma relação de confiança a qual permitirá uma interacção entre ambos e uma aprendizagem recíproca. Esta atitude possibilita ao educador compreender melhor a zona de desenvolvimento real da criança, sendo esse o ponto de partida para o trabalho escolar.

Se as primeiras experiências das crianças com a escrita são decisivas no seu futuro, torna-se necessário concienzializar educadores, formadores, pais, escolas e poder político e criar condições necessárias para alterar, reformular ou reforçar pedagogias que facilitem o desenvolvimento da aquisição da Língua escrita. Torna-se também importante que se organizem actividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita e a oralidade porque é pensando que se aprende.

Martins e Mendes (1987) entre outros, retomando as fases de Ferreiro e Teberosky (1999), apontam três momentos evolutivos na construção da escrita: uma primeira fase grafo - perceptiva (escrever pressupõe um conjunto de habilidades motoras que têm de ser desenvolvidas), uma fase intermédia da escrita como actividade representativa e uma fase final de tomada de consciência da diferença entre linguagem oral e linguagem escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) analisaram a relação da leitura com o desenvolvimento da expressão escrita e concluíram que as crianças, que mantinham menor contacto com a leitura, apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem, nas actividades de leitura e na escrita.

Os hábitos de leitura do meio familiar e do meio sociocultural são factores a serem considerados na influência da evolução da capacidade de escrever pela linguagem, mais ou menos elaborada ou concreta, que caracteriza esse meio.

A expressão escrita é fortemente influenciada pela leitura enquanto fonte de informação e enquanto modelo de organização textual. Estudos realizados mostram que crianças que lêem livros com estruturas mais elaboradas utilizam estruturas frásicas mais complexas nos seus escritos. Carvalho (2003) procurou analisar as diferenças entre alunos que preferiam ler livros e alunos que preferiam ler bandas desenhadas e verificou diferenças significativas nas produções textuais. As causas para essa diferença encontram-se na leitura efectuada pelos escreventes uma vez que "...permite a tomada de consciência [...] no que diz respeito à informação que o texto deve incluir. Depois, porque desenvolve no indivíduo a

capacidade de comunicar na ausência da realidade, com o consequente aumento do poder de abstracção. Também, porque aumenta o grau de familiaridade com os padrões estruturais próprios do texto escrito. Pela leitura, vai-se conseguindo uma progressiva interiorização e automatização destes aspectos, automatização essa que acaba por dar origem a uma escrita mais fluente e adequada...” (idem:45). À medida que a criança vai adquirindo recursos cognitivos necessários ao desenvolvimento de tarefas mais complexas do processo de escrita, a sua produção deixa de ter aspectos superficiais para atender a aspectos mais profundos.

Para Rebelo e Fonseca a escrita em desenvolvimento cede lugar à escrita desenvolvida onde “... fica sempre em aberto a possibilidade de haver um aperfeiçoamento contínuo, fruto das mais variadas influências, como as do ambiente social e cultural, da experiência de vida, auto-aprendizagem e da própria criatividade, que tão bem caracterizam e distinguem os escritores.” (2001:35).

A aquisição e o desenvolvimento da capacidade de escrever dependem também do desenvolvimento cognitivo da criança. Como explica Carvalho “A compreensão do funcionamento do sistema de escrita implica determinados padrões de raciocínios que só se adquirem na fase [...] operacional -concreta e que se inicia por volta dos seis/sete anos. Nesta fase, a criança torna-se capaz de reflectir e construir a sua lógica [...]. É a idade em que as intuições se transformam em operações com a construção de sistemas de conjunto ao mesmo tempo componíveis e regressíveis ” (1999:76).

Ser capaz de considerar a audiência, isto é, ter em conta o leitor e a situação diferida, no espaço e no tempo, da comunicação escrita requer um determinado desenvolvimento cognitivo para superar o grau de abstracção e o esforço mental exigidos. Carvalho identifica essas capacidades como “... próprias da fase das operações formais em que o pensamento hipotético -dedutivo permite a transposição das operações do plano da manipulação concreta para o plano das ideias expressas numa linguagem, torna possível a dedução de conclusões a partir de hipóteses e não da observação do real... ” (idem: 77).

Toda a escrita tem como finalidade primordial ser lida e, por isso, deve ser eficaz, clara e simples. Na base deste objectivo encontra-se o domínio da competência caligráfica. A caligrafia destina-se a tornar visível a coerência gráfica de um texto manuscrito, possibilitando a sua leitura. Treinar a caligrafia é treinar uma forma de destreza motora para o desenho do grafema, mas também uma forma de literacia visual.

Para além do desenho da letra, a caligrafia compreende as convenções acerca do arranjo gráfico do texto, as quais devem ser ensinadas ao mesmo tempo que se inicia o ensino da escrita. A nitidez do desenho das letras, a disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, a coesão gráfica dos textos, o destaque de títulos e outros elementos contribuem para a clareza do texto e para a obtenção de informações adicionais na leitura e por isso devem ser explicitamente ensinadas aos alunos.

Capítulo II

AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM

O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano

Newton

2.1. Definição de Conceitos

Aprender uma Língua é um processo complexo que implica oralidade e escrita e, por conseguinte, o domínio de várias competências e habilidades como: linguísticas, perceptivas, motoras e cognitivas. Neste contexto, dois conceitos se revelam significativos: aquisição e aprendizagem. Embora os termos possam ser entendidos como se de um único se tratasse, a verdade é que podemos encontrar particularidades que os distinguem. Enquanto que a aquisição se relaciona mais com a oralidade da Língua, a aprendizagem encontra-se mais associada à escrita. A aquisição caracteriza-se por ser um processo mais espontâneo e inconsciente e a aprendizagem mais consciente e reflectido.

Veiculando a definição expressa no Macmillan English Dictionary (2002), entende-se por aquisição o processo pelo qual o sujeito aprende a sua Língua, podendo adquirir a competência oral sem necessidade de qualquer instrução formal. A aprendizagem é, no entanto, o processo pelo qual se aprende a Língua mediante um ensino estruturado e formal.

Relativamente à aquisição Vygotsky (1979) defende que este conceito se encontra ligado ao modo espontâneo como a fala e o domínio da gramática são apreendidos pela criança de maneira inconsciente. Segundo o autor, significa que uma criança não necessita de ter consciência dos aspectos gramaticais envolvidos na produção do seu discurso uma vez que a aquisição dos mesmos é feita de forma natural mediante um processo de interiorização da interacção social com os materiais fornecidos pela cultura. Vygotsky valoriza as potencialidades do sujeito uma vez que este manifesta capacidades de construir conhecimento a partir das relações intra e interpessoais.

Dos estudos realizados no âmbito da linguística, os de Krashen (1981) ocupam um lugar de destaque pois permitem clarificar a distinção entre o processo de aquisição e de

aprendizagem. Segundo a sua teoria, a aquisição da Língua é um processo involuntário, feito de forma subconsciente, dando-se mediante a exposição natural da criança à mesma. Este processo não implica o conhecimento consciente das regras gramaticais correspondentes. É à aquisição que se deve a compreensão e a capacidade criativa, resultando na familiarização com a fonética da Língua, com a estruturação frásica e léxico. A aprendizagem, por sua vez, é vista como um processo consciente, que envolve a capacidade de reconhecer e explicar essas regras e ocorre a nível formal. Este processo implica um esforço intelectual por parte do aprendiz, o qual produz conhecimento de forma consciente a respeito da estrutura da Língua e das suas irregularidades, resultando na memorização do léxico fora de situações reais. Krashen refere ainda que os conhecimentos produzidos de forma consciente têm apenas como finalidade o controlo da Língua, não se revelando como verdadeira aquisição da mesma. Daí que o conhecimento explícito³ das regras se torne ineficaz, sendo necessário recriar, em contexto de sala de aula, situações que permitam uma aproximação à aquisição natural. Este autor menciona também que embora a aquisição seja típica das crianças, os adultos podem servir-se dos dois processos: podem aprender e também adquirir a Língua

Outra opinião é manifestada por Littlewood (1984) quando refere que o termo aquisição diz respeito aos aspectos subconscientes da assimilação de uma Língua e a aprendizagem aos seus aspectos conscientes. Gonzalez (1994), por sua vez, atribui à aquisição o "saber usar a língua" e à aprendizagem o "saber sobre a língua".

Na opinião de Bailystok (1981) as regras implícitas são demonstráveis mas não são alvo de uma análise mental e as representações explícitas, das quais resulta a aprendizagem, são verbalmente justificáveis e transferíveis para diferentes contextos de uso.

Sobre a aquisição Ringbom (1987) explica que se encontra ligada ao processo de conhecimento feito de forma natural, mediante as influências que o sujeito recebe do meio em que a Língua é falada enquanto que a aprendizagem requer uma situação de estudo formal.

Outro nome associado ao estudo desta questão é o de Py (1994), citado por Cup e Gruca (2002). Este autor argumenta que a aquisição está ligada ao contacto que se estabelece com a Língua de uma forma natural. Refere ainda que esta é determinante para a qualidade dos resultados e que não existe apenas aquisição sem aprendizagem. Nesta linha de

³ Entende-se por conhecimento explícito, o conhecimento reflexivo, consciente e sistemático da Língua e dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Por conhecimento implícito entende-se o uso espontâneo e adequado da Língua em contexto comunicativo que a criança traz ao entrar para a escola.

pensamento também se encontram Cup e Gruca (2002) os quais defendem que não existe apenas aprendizagem sem aquisição uma vez que as crianças apresentam determinados conhecimentos que não resultam do ensino ministrado na sala de aula.

Segundo McLaughlin (1978) citado por Pliássova, (2005) o termo aquisição encontra-se associado ao processo de assimilação da Língua em contexto natural e a aprendizagem à assimilação em contexto escolar. Esta diferença relativamente ao contexto implica que a aprendizagem que se processa na sala de aula desenvolva capacidades distintas das que ocorrem no processo de aquisição, aumentando a complexidade da semântica porque a exposição da criança à Língua é menor.

Relativamente a estes conceitos Amor apresenta outro contributo ao referir que a aprendizagem “Caracteriza-se por ser um conhecimento sistematizado, consciente, explícito, reflexivo, orientado para as relações entre a forma e o sentido, tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção oral” (2003: 12). No que diz respeito à aquisição, esta processa-se, segundo o autor, de modo natural e corresponde a uma apropriação funcional da Língua, caracterizando-se por ser um processo “...intuitivo, subconsciente, implícito, assistemático e instável, mais orientado para a produção de sentido do que para a forma, socialmente marcado” (idem: 11).

Na opinião de Santana, e considerando as perspectivas construtivistas, a aprendizagem “... corresponde à conquista, pelo indivíduo, de níveis gradualmente mais elevados de consciência do meio e da sua capacidade de agir sobre ele. Trata-se de um processo interior de construção de progressivas representações do mundo para melhor o dominar e nele poder intervir” (2007:28). A mesma autora refere ainda que a aprendizagem é considerada como um acto voluntário, regulado pela satisfação interior do objectivo que leva o sujeito à acção e cujo sucesso é considerado uma recompensa, sendo essa necessidade intrínseca de aprendizagem progressivamente canalizada para alvos cada vez mais complexos. A intencionalidade do indivíduo para aprender é condição necessária para que haja aprendizagem. É esta intencionalidade que, segundo diversos autores (Alemany, 2000; Miras, 2001; Onrubia, 2001), e, como subcreve Santana, promove a construção pessoal de significado, em situações de interacção social, a partir da análise, argumentação, comparação, reorganização, verificação, generalização e diversificação de conhecimentos anteriores, por forma a adaptar um novo saber aos seus esquemas de conhecimento.

Outro contributo para um melhor conhecimento sobre esta temática é-nos apresentado por Sim-Sim ao mencionar que a aquisição da linguagem é um processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, através da exposição à Língua, não necessitando de um mecanismo formal de ensino. Por outro lado, a aprendizagem “...envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino - não forçosamente ministrado por um professor -que contempla a explicitação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende. As diferenças nos processos de aquisição e de aprendizagem geram produtos diferentes. Daí que os desempenhos resultantes da aquisição sejam mais fluentes e automáticos do que as realizações construídas com base nas aprendizagem, as quais, por sua vez, reflectem uma maior consciência da apropriação do conhecimento” (1995: 201). A autora refere ainda que, no entendimento de Scribner e Cole (1981), o conhecimento adquirido gera melhores desempenhos e o que é aprendido reflecte níveis superiores de consciencialização.

Perante o exposto, importa referir que o nosso estudo recai sobre o domínio escrito da Língua e, por conseguinte, na aprendizagem desta área linguística. No entanto, reconhecemos que apesar da oralidade e da escrita apresentarem características diferentes, elas caminham juntas e, por conseguinte, importa verificar de que forma e em que momento as mesmas se cruzam e se influenciam mutuamente. Assumindo o pressuposto de que o oral se encontra no escrito e vice-versa, torna-se necessário saber em que medida a aquisição interfere na aprendizagem e a aprendizagem na aquisição.

Conhecer os processos envolvidos na aprendizagem da escrita torna-se fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades a este nível.

Como já referimos neste trabalho, as várias investigações na área da linguagem demonstram que a escrita não surge apenas surge quando a criança ingressa na escola. A construção deste conhecimento tem lugar muito antes de se iniciar a escolarização, ou seja, também implica aquisição. Isto acontece pelo facto das crianças interagirem entre si e com os adultos que a utilizam no seu quotidiano, de serem sujeitos activos que constroem conhecimentos sobre o mundo envolvente e de reflectirem sobre as suas explorações. “Dado que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa” Martins (1996:72). No entanto, isto não significa que todo o percurso desta

aprendizagem se faça de forma natural, fora do contexto escolar e sem intencionalidade, uma vez que o seu desenvolvimento exige uma abordagem bastante estruturante e organizada.

2.2. Influência da Oralidade no Processo de Aprendizagem da Escrita

Oralidade e escrita são dois fenómenos inerentes ao processo linguístico do ser humano. Apesar de cada uma destas modalidades discursivas apresentar características que as particularizam é, no entanto, inegável que também têm muito em comum.

Partindo-se do princípio de que existe uma relação intrínseca entre oralidade e escrita e de que o oral está na escrita e vice versa, os estudos apontam para um processo contínuo e dialéctico de complementarização e influências mútuas com reflexos importantes no ensino-aprendizagem da Língua Materna.

Enquanto que a fala é o instrumento privilegiado da comunicação, cujo conteúdo e expressão seguem as próprias normas, logo, as normas que pressupõem a existência de variantes, a escrita, portadora de mais prestígio social, procura, por sua vez, seguir a ordem da norma padrão, o que justifica ser a gramática, o estudo das regras de utilização do material linguístico disponível para a sua manifestação.

A primeira forma de comunicação que a criança conhece é a oral. Ao chegar à escola depara-se com a supremacia de outra modalidade que é a escrita. Enquanto que a primeira é uma habilidade adquirida naturalmente, com a estimulação e modelo dos pais e do meio envolvente, a escrita é num processo mais lento que implica a dedicação daquele que ensina e daquele que aprende.

Para aprender a ler e a escrever é necessário que haja associação grafema - fonema, a qual requer o desenvolvimento da capacidade de análise e síntese dos fonemas. Quanto mais próxima for a relação entre o número de fonemas e o número de grafemas de uma Língua mais fácil será a aprendizagem da ortografia, já que esta representa, de modo mais fidedigno, a composição fonológica. Contudo, a escrita ortográfica da Língua Portuguesa possui como característica o facto de ser um sistema arbitrário, ou seja, não possuir uma relação exacta entre grafema – fonema, formado por convenções e regras. Inicialmente, a criança começa por estabelecer uma relação biunívoca entre os sons e as letras, ou seja, em que cada letra do alfabeto corresponderá a um som. No entanto, depressa constatará que esta relação nem

sempre se verifica. Deste modo, a compreensão e a aprendizagem da linguagem escrita tornam-se processos difíceis, surge o desencanto e o sucesso do estudante, muitas vezes, fica comprometido.

Em conjugação com as relações complexas entre os sons da fala e a grafia, a complexidade do sistema ortográfico português é reforçada pela existência de dígrafos, pela presença de consoantes que não são realizados foneticamente (o caso do <h>) e pelo recurso a sinais auxiliares, os *diacríticos*, que especificam o “valor” da letra na palavra (o caso do acento gráfico que marca a qualidade da vogal aberta em *café*).

Tendo em conta as dificuldades que a criança encontra perante um sistema tão complexo como a escrita, e, considerando o facto das suas estruturas cognitivas não estarem ainda devidamente desenvolvidas para efectuar esta aprendizagem, ela vai apoiar-se no sistema que já conhece, que é o oral, criando hipóteses sobre a forma escrita da Língua. No entanto, se a performance oral tiver deficiências, as mesmas, por relação directa, são transpostas para a escrita. Assim, entende-se que no processo de conhecimento da escrita, a aquisição pode-se sobrepor à aprendizagem e contribuir para o domínio incorrecto da mesma. Os textos produzidos pela criança, nesta fase de aprendizagem, devem ser analisados tendo em consideração a influência da oralidade, uma vez que, muitos dos erros que comete fazem parte do processo do conhecimento da escrita e resultam da interferência da oralidade, sendo, inicialmente, produzidos por todos os aprendizes. À medida que o contacto com a escrita aumenta o domínio sobre esta linguagem é maior.

Na aprendizagem da Língua a ortografia é mais transparente no sentido do grafema para o fonema do que do fonema para o grafema, ou seja, verificam-se menos situações em que o mesmo grafema tem mais de uma realização fonémica e maior número de fonemas com representações gráficas.

Perante este quadro de complexidade podemos perguntar como é que os alunos efectuem a aprendizagem da ortografia? De que forma os poderemos ajudar para ultrapassarem estas dificuldades?

Um primeiro passo para a aprendizagem da escrita passará pela análise da estrutura interna das sílabas, separando ou segmentando os sons. Contudo, a tarefa de isolar as unidades mínimas das palavras não é fácil, uma vez que, depois de separadas, os sons são alterados (por exemplo g-a-t-o) e a palavra deixa de ser facilmente reconhecível. Por outro lado, a co-articulação faz com que um som da fala não tenha as mesmas características em todos os

contextos (por exemplo o *t* em *tu* e o *t* em *ti*). Esta tarefa leva a que se procurem estratégias de aprendizagem que não se baseiem só na capacidade de operar com essas unidades pois não é apenas a consciência do sistema fonémico (a consciência das unidades mínimas dos sons) que favorece a aprendizagem da escrita mas é também a aprendizagem da escrita que favorece a consciência do sistema fonémico. A aprendizagem da ortografia da Língua implica outras exigências ligadas à não correspondência entre sons e grafemas.

Ainda que exista um domínio em operar com as unidades mínimas da Língua, torna-se necessário incluir na aprendizagem as regras de correspondência entre fonemas e grafemas- regras de natureza contextual ou gramatical (morfológica) que indicam que grafema se deve utilizar, bem como conhecer as palavras cuja ortografia não é estabelecida pela aplicação de regras gerais. Neste sentido, o docente deverá procurar recorrer a estratégias que contemplem três dimensões: domínio do sistema fonológico, domínio das regras de correspondência som- grafia e constituição de um léxico ortográfico.

2.3. Contributos para uma Definição do Conceito de Consciência Metalinguística

Para se alcançar sucesso na utilização de uma Língua torna-se necessário um conhecimento profundo sobre a mesma, o qual, como já demos conta, é determinado, em grande medida, pela existência, nos aprendentes, de uma consciência clara da linguagem e dos seus potenciais comunicativos.

Nesta etapa do trabalho parece-nos pertinente falar sobre o que se entende por consciência metalinguística antes de abordarmos a questão ortográfica da língua. Barbeiro (1999) refere que a dificuldade em definir este conceito reside no facto da natureza, as funções e a idade de aparecimento da mesma ainda serem alvo de discussões. Por outro lado, Candlin (1991) aponta também o facto da área de referência do investigador, com a marca da sua subjectividade, contribuir para a enorme diversidade de pareceres.

Embora o conceito não apresente uma unanimidade de entendimento, os seus primórdios encontram-se ligados à proposta de Jakobson (1963) relativa à função meta linguística, no âmbito da qual a própria linguagem é considerada como objecto de explicitação.

Na opinião de vários teóricos, este conceito revela-se, de certa forma, distinto do conceito de metalinguagem. Enquanto o primeiro diz mais respeito à competência de utilização da linguagem, o segundo, sob a perspectiva psicolinguística, é entendido como o trabalho de reflexão sobre a própria linguagem.

Tanto Vygostky como Luria, já na década de setenta, procuraram abordar a diferença entre o uso da linguagem e a reflexão consciente sobre a mesma. Neste sentido, e utilizando a metáfora da janela, explicaram o conceito ao referirem que “Um indivíduo que observa o mundo através de uma janela raramente repara no seu vidro e na sua estrutura. Do mesmo modo, o falante, ao utilizar a linguagem no seu dia-a-dia para fins comunicativos, não foca a sua atenção sobre a linguagem em si, sobre as suas formas e estruturas que possibilitam o próprio acto comunicativo” (Pliássova:2005:31).

Cazden (1974), citado por Pliássova (2005), utilizando a metáfora de Luria e de Vygotsky, procurou também explicar o conceito ao mencionar que “...se a linguagem no seu uso comum é transparente tal como o vidro da janela, a consciência metalinguística é o que permite tornar a linguagem «opaca» para que as formas linguísticas possam ser vistas e analisadas em si e por si próprias” (2005:31).

No entanto, a primeira definição oficial de consciência metalinguística surge pela primeira vez em 1985 pela Nacional Council for Language in Education como “Language Awareness is a person sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (Donmall, 1985: 7, citado por James e Garret 1991). Depois desta definição muitas outras têm surgido, contudo, apenas destacaremos as que, para nós, nos parecem as mais significativas.

Na sequência da definição apresentada pelo NCLE, Donmall (1991) clarifica-a melhor dizendo que o desenvolvimento da consciência metalinguística nas escolas passa não só pela explicitação e consciencialização dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos no decurso da sua experiência linguística, mas, também, pela estimulação das capacidades de observação e análise da linguagem, tanto no seu meio envolvente, como no mundo em geral.

Segundo Dale (1976) a consciência metalinguística refere-se não só à capacidade de pensar sobre a linguagem como à capacidade de produzi-la, compreendê-la e comentá-la. Para Menyuk (1976) o termo aplica-se à capacidade do sujeito para usar a linguagem com a finalidade de falar sobre ela e de analisar. Isto implica não só a existência de conhecimentos estruturais da Língua, enquanto sistema (morfológico, semântico e sintáctico), mas também a

possibilidade de armazenamento desses conhecimentos e da sua recuperação e actualização quando deles necessitar.

Karmiloff-Smith refere que a “...consciência metalinguística é um processo evolutivo mas lento, no final do qual as crianças constroem espontaneamente teorias explícitas e elaboradas sobre certos aspectos do léxico, a morfologia, a estrutura da frase e a pragmática do sistema linguístico” (1995:34).

Segundo Sim-Sim a consciência (meta) linguística é entendida como “...o conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e das operações da língua” (1998: 220). Este conhecimento consciente, permite ao falante controlar intencionalmente a utilização das regras de funcionamento da Língua e manipular conscientemente a linguagem fora do contexto comunicativo. Tem ainda como suporte o conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente, permitindo apenas uma comunicação automática na fase inicial do desenvolvimento linguístico da criança. Assim, “...com a progressão na aquisição e na aprendizagem da língua, este conhecimento implícito vem a ser alterado para explícito, à medida que vai aumentando a necessidade do controlo de tarefas linguísticas realizadas” (idem: 215).

Na opinião de Pliássova a consciência “...(meta) linguística é um processo complexo e multifacetado, só possível pela dupla propriedade da linguagem de ser tanto para descrever o mundo, como para se referir a si mesma, ou por outras palavras, de ser tanto o meio, como o objecto de conhecimento ” (2005:42).

Cabe à escola desenvolver verdadeiras situações de aprendizagem as quais possibilitem ao sujeito activo e *cognoscente* o conhecimento cada vez mais consciente da sua língua e dos processos de regularidade e irregularidade de que esta se reveste.

Para que esse saber linguístico inconsciente se torne consciente, é necessário, segundo Barbeiro, que seja posta em prática no aprendente uma estratégia metalinguística, na qual se integra “...a própria construção do conhecimento acerca de como a língua funciona, a capacidade de operar de forma consciente com as suas unidades e propriedades e não apenas a utilização de metalinguagem, que nem sempre está presente” (2007: 150-151). Tal pressuposto implica o desenvolvimento do conceito de consciência metalinguística. Este conceito deverá ser entendido, segundo L. Barbeiro, “...como a reflexão ou o controlo deliberado, incidindo estes processos cognitivos sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou

sobre as relações em que é interveniente), com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita” (1999: 25).

M. F. Azevedo refere ainda que “...para poder regular o seu processo cognitivo, o aluno deve ser capaz de o avaliar, deve reflectir sobre a actividade mental que está a exercer ou que acaba de exercer” (2000:117). Assim, a metacognição levá-lo-á a reflectir sobre os seus acertos e desacertos, o que o fará localizar, identificar e rectificar possíveis erros (ibidem).

Esta dimensão da consciência linguística do aprendente incide sobre vários aspectos do sistema linguístico, e está relacionada, segundo L. Barbeiro, com as seguintes vertentes:

- 1) consciência das respectivas unidades;
- 2) consciência dos requisitos relativamente à combinação das unidades – que conduz à capacidade de efectuar avaliações e correcções com base na ordem , na presença vs. ausência de unidades, na co-ocorrência de elementos;
- 3) consciência da existência da linguagem e das suas unidades como entidades diferentes dos estados de coisas que descrevem ou dos objectos que designam;
- 4) consciência da existência não apenas de unidades linguísticas – (referidas em 1) - mas também de termos metalinguísticos, ou seja, termos designadores de entidades do sistema linguístico, e da possibilidade de utilização metalinguística de termos normalmente com valor referencial extralinguístico, para referirem a própria entidade linguística que constituem, e com os quais se pode construir um discurso sobre a própria linguagem;
- 5) consciência de características específicas, quanto aos limites e funções, de determinadas formas de materialização da linguagem.” (1999: 32-33).

Barrera, por sua vez, descreve a consciência (meta) linguística como um termo genérico que envolve diferentes tipos de capacidades, tais como:

- Segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas);
- Separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes);
- Perceber semelhanças sonoras entre palavras;
- Julgar a coerência semântica e sintáctica de enunciados.” (2003: 492).

Sousa (1994) apresenta outro contributo sobre esta questão ao mencionar que a consciência metalinguística é a capacidade do falante em usar activamente a linguagem para

reflectir e falar sobre ela própria, atribuindo-lhe a esta um carácter reflectido, intencional e explícito.

2.4. A Consciência Metalinguística no Desenvolvimento da Criança

Uma das questões que tem suscitado muitas controvérsias é, na verdade, o momento em que surge esta consciência sobre a linguagem. Enquanto que, para alguns investigadores ela acontece paralelamente à aquisição da linguagem, para outros é vista como um produto da aprendizagem escolar e para outros acompanha todo o processo de desenvolvimento linguístico, ou seja, desde a infância até idade adulta.

Tunmer e Herriman (1984), citados por Barbeiro (1999), apontam três perspectivas acerca da altura em que surge a consciência metalinguística: a primeira defende que esta emerge com o início do processo de aquisição da linguagem; a segunda coincide com o início da escolarização formal e a terceira após a integração na escolarização formal. Desta forma, tanto para Tunmer e Herriman (1984) como para Hakes (1980) a consciência metalinguística encontra-se ligada a uma determinada fase do desenvolvimento cognitivo, no entanto, o seu aparecimento começa durante o período médio da infância, estando associada uma mudança nas capacidades de processamento de informação por parte do sujeito (podendo coincidir com a fase das operações concretas de Piaget). Estes autores distinguem dois tipos de consciência relativamente ao controlo de produção linguística: a consciência da ocorrência de falhas e a consciência da estrutura linguística, sendo apenas esta última considerada como metalinguística.

Van Lier (1999) defende a posição de que este tipo de consciência surge nos primeiros anos de vida, acompanhando o processo de aquisição da fala, uma vez que, nesta fase, a criança presta muita atenção à linguagem, criando diversos jogos verbais. Clark (1978), por sua vez, também defende que as primeiras manifestações desta consciência surgem por volta dos dois anos. A mesma postura é partilhada por Content (1985) uma vez que afirma que, nesta fase, a criança começa a questionar o nome das coisas e a fazer exercícios repetidos de pronúncia de novos fonemas e a efectuar diversos jogos de linguagem. Para Donaldson (1978) esse momento coincide com o início da escolarização formal pois é nesta fase que surgem modificações nas capacidades cognitivas dos sujeitos, resultantes da aprendizagem escolarizada da leitura. A posição de que o aparecimento da consciência metalinguística é o

resultado da aprendizagem da leitura é defendida por outros autores como é o caso de Taylor e Taylor (1983) e Valtin (1984).

No entanto, apesar de se verificar uma ligação entre o domínio da leitura e o desenvolvimento da consciência metalinguística essa situação, na opinião de Barbeiro (1999), não implica uma correlação causa e efeito.

Na perspectiva de Titone (1988) a consciência metalinguística surge cerca dos 12-13 anos, num nível mais avançado de escolarização, como resultado do desenvolvimento alcançado com a instrução, nomeadamente pelo ensino da leitura e da gramática.

Apoiados nas fases de desenvolvimento de Piaget, Dale (1976) e Kail & Segui (1977) referem que a criança aos cinco anos (estádio pós operatório e ainda pré-conceptual) manifesta consciência sintáctica⁴ e no estágio das operações concretas revela a consciência semântica.

Para Sim-Sim (1998) esta capacidade encontra-se associada ao domínio razoável do conhecimento e uso da linguagem. Desta forma, a consciência fonológica é alcançada logo nos dois primeiros meses de vida. Aos três anos, a criança já é capaz de distinguir todos os sons da sua Língua materna e aos quatro já demonstra sensibilidade às regras fonológicas. A consciência semântica começa a manifestar-se, segundo a autora, quando a criança começa a pedir esclarecimentos acerca de significados e expressões. No entanto, só mais tarde, por volta dos sete anos, é que a criança consegue identificar isoladamente as palavras com conteúdo semântico fora do contexto de uso e as palavras com mera função gramatical uma vez que é nesta altura que a capacidade de abstracção se começa a desenvolver. A consciência sintáctica inicia-se por volta dos quatro anos e desenvolve-se com a aquisição de estruturas linguísticas de complexidade crescente.

Outros autores (Anderson 1991; Clark e Ilvanic 1991) fazem também referência a aspectos que devem ser considerados no processo de aprendizagem uma vez que poderão influenciar a construção desta consciência, nomeadamente o contexto onde a mesma se desenvolve, a inter-relação dos aspectos formais, cognitivos, afectivos, interpessoais e sociais.

⁴ Por consciência sintáctica entende-se a capacidade para reflectir sobre os aspectos sintácticos da Língua e para controlar deliberadamente a sua aplicação. A consciência semântica tem como foco a significação vocabular e estrutural da Língua e os elementos coesivos lexicais. A consciência fonológica é a habilidade metalinguística que consiste na tomada de consciência de que a Língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas e de que estas unidades se repetem. A consciência morfológica é a habilidade de reflectir sobre os morfemas que compõem a fala, isto é, as menores unidades de significado de uma palavra.

Santana, citando Gombert (1990), refere que a fase de aprendizagem da linguagem escrita é a altura a partir da qual começam a surgir os primeiros comportamentos metalinguísticos ” Este facto não pode deixar de nos alertar, mais uma vez, para o papel da escrita como motor de aprendizagens, pela reflexão que suscita e pela conceptualização que implica, face aos múltiplos problemas que a criança tem de resolver quando mergulhada naquele complexo sistema” (2007:78).

2.5. A Reflexão Metalinguística na Aprendizagem da Escrita

Embora nos primeiros anos escolares o recurso à metalinguagem não se encontre totalmente dominado, a criança vai construindo progressivamente a sua própria percepção das regras ou das não - regras do sistema linguístico, caminhando progressivamente para uma apropriação de um metadiscurso sobre a Língua.

Atendendo à complexidade do processo de escrita Barbeiro (1999), destaca a importância de uma consciência metalinguística, nomeadamente nas componentes de planificação, revisão e correcção. Na aquisição da competência de escrita o domínio da ortografia assume-se como uma tarefa difícil, na qual intervêm vários domínios: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e, ainda que de uma forma mais indirecta, o critério frásico - entonacional, como é o caso da pontuação. Portanto, o saber escrever correctamente as palavras implica também o saber reduzir as escolhas e a eliminar a polivalência.

Segundo Santana (2007) é a produção da escrita e a reflexão que sobre esta recai que possibilita o conhecimento explícito da mesma pela análise progressiva dos seus elementos. É este trabalho que, também na opinião de Sim-Sim, permite a “...consciencialização das regularidades da Língua, das unidades que a compõem e da estrutura de articulação dessas unidades” (1998:247).

Mais uma vez salientamos que é fundamental que as práticas pedagógicas promovam trocas que favoreçam a tomada de consciência e a reflexão dos alunos sobre os seus conhecimentos efectivos, a sua percepção sobre os mesmos e aquilo que deverão fazer para os melhorar, uma vez que está comprovado, mediante estudos, que a reflexão metalinguística influencia a escrita e, por conseguinte, a ortografia. Um destes estudos foi realizado por L. Rego & L. Buarque (1997) e teve por base a observação de um grupo de crianças

relativamente ao modo como a consciência sintáctica e a consciência fonológica contribuem para a aquisição das regras ortográficas. Através dos resultados obtidos constatou-se que a aquisição das regras ortográficas que envolvem a análise gramatical é facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintáctica e que a consciência fonológica contribui especificamente para a aquisição de regras ortográficas que envolvem apenas uma análise do contexto grafo-fónico. Deste modo, a consciência fonológica e a consciência sintáctica contribuiriam para a aprendizagem de regras ortográficas específicas: a aquisição de regras de contexto seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica ao passo que aspectos ortográficos relacionados com a morfossintaxe estão associados à consciência sintáctica.

C. Silva, num estudo que desenvolveu procurou também verificar até que ponto a reflexão metalinguística interfere com a ortografia. Esta investigadora partiu da hipótese de que a evolução do desempenho ortográfico em relação a sílabas complexas será mais acentuada em crianças que foram objecto de um programa de treino baseado em treino fonémico e na reflexão metalinguística do que nas crianças que foram submetidas a programa de treino baseado no ensino das relações grafo- fonéticas e na sua exercitação com cópias de palavras, ou seja, a um programa de ensino mais tradicional. Dos resultados obtidos a autora destacou a eficiência do grupo do programa de treino o qual permitiu que as crianças evoluíssem ortograficamente nas palavras com estruturas silábicas complexas e concluiu que “...o treino fonémico, ao favorecer a tomada de consciência dos segmentos da sílaba, terá contribuído decisivamente para uma atitude mais analítica face ao oral no momento da escrita” (2007:177).

Como constatamos, as dificuldades de aprendizagem na escrita são mais facilmente ultrapassadas se os programas de intervenção integrarem actividades de reflexão metalinguística sobre a estrutura da fala e sobre as restrições do código, uma vez que o desenvolvimento ortográfico parece implicar uma gradual e explícita consciência da estrutura fonológica das palavras e das restrições contextuais e morfossintácticas associadas ao funcionamento da linguagem escrita.

Santana refere que a escrita é um processo que “...implica uma grande vigilância metalinguística e metadiscursiva, uma vez que são os próprios constrangimentos da escrita que podem impedir ou contradizer os objectivos comunicativos do enunciado” (2007:83). A revisão é, segundo a autora, a fase mais geradora de aprendizagem, uma vez que é o processo

que implica uma maior reflexão sobre a produção textual. Além de ser um instrumento de reflexão sobre o conteúdo é também uma reflexão sobre os processos da própria escrita em que o sujeito terá de recorrer ao processamento metalinguístico.

Na fase inicial da escolaridade a tarefa de revisão torna-se difícil de realizar uma vez que implica um nível elevado de abstracção, no entanto, é importante incentivar, desde cedo, a interacção com o texto, ou seja, criar rotinas de revisão textual, quer colectivamente ou a nível individual, estabelecendo comparações entre o oral e o escrito, entre o que se pretendia escrever e o que na verdade se encontra escrito, analisando, reflectindo, modificando e reajustando, potenciando a gradual construção da metatextualidade.

Rocha considera a revisão textual como uma estratégia construtiva que permite não apenas “ver” melhor, mas principalmente “ver” de outro lugar. Citando Calkins, o autor refere-se ao termo de “*conferências de escrita*”, segundo as quais “...podem ser realizadas entre professor - aluno e entre colegas, o aluno aprende a fazer uso dos seus primeiros pensamentos, a reflectir sobre a sua escrita e a indagar sobre ela, a reelaborar e tornar mais explícito o que diz. Embora num primeiro momento, o acto de acrescentar seja o mais comum da revisão, os alunos também podem aprender a tornar os seus próprios textos mais explícitos, desde que seja criado na sala de aula um contexto que promova essa construção” (1999:53). Estes modelos de revisão serão, na opinião de Santana (idem), gradualmente apropriados pelos alunos se forem mobilizados em situações de trabalho cooperativo, no contexto de estratégias de diferenciação pedagógica, onde o professor intervém como suporte à superação de dificuldades, podendo actuar na ZDP, no sentido de potenciar as aprendizagens.

A auto-correcção de textos, feita a nível individual ou a pares apoiada em instrumentos construídos pelos alunos revela-se, na opinião de Barbeiro (2003), como a mais construtiva para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo. Alves Martins e Niza (1998) partilham da mesma opinião uma vez que referem que a escrita em interacção torna o processo mais enriquecedor pela negociação que a mesma implica. Segundo Pontecorvo, 1991; Pontecorvo e Paoletti, 1989; Fabre e Marquillo, 1991, a escrita favorece o desenvolvimento da capacidade metalinguística ao implicar o domínio da explicação e argumentação. Devido às dificuldades que as crianças manifestam em se distanciarem das suas produções o processo de detecção de incoerências torna-se mais facilitado quando revêem os seus textos a pares do que quando o fazem a nível individual

Os ambientes escolares deverão reorganizar o trabalho da escrita pois tornam-se mais produtivos se forem sustentados na cooperação, na interacção, na prática dialógica e discursiva onde a escrita possa circular e comunicar.

Com já foi referido ao longo deste trabalho, torna-se importante revitalizar a escrita e criar na escola contextos reais de comunicação. Esta tarefa passa por abrir as actividades escolares ao meio, criar uma maior variabilidade de produções escritas e de troca de experiências e de conhecimentos entre pares e professores, onde a produção sistemática de escrita intencional e socialmente mediada, se torne uma prática funcional e significativa e onde as interacções possibilitem uma gradual integração das crianças, da representação da tarefa e da sua função social.

Barbeiro (1999) estabelece uma relação entre a consciência metalinguística e os objectivos gerais de aprendizagem. Este autor propõe o desenvolvimento da consciência relativamente à linguagem em três domínios: domínio cognitivo, domínio afectivo e o domínio social. O desenvolvimento da consciência metalinguística no desenvolvimento afectivo proporciona o estabelecimento de uma relação personalizada do sujeito com a Língua e a sua aprendizagem, facilitada igualmente pela própria segurança dada pela sensação de se saber, a qual está fortemente relacionada com o conhecimento efectivo. Neste domínio, e, segundo Donmall (1985), citado por James e Garrett (1992), pretende-se formar atitudes, despertar e desenvolver a atenção, a sensibilidade, a curiosidade, o interesse e a resposta estética. Por outro lado, a consciência das formas de linguagem e do seu contributo para a construção do significado favorece os objectivos a atingir no domínio cognitivo. A dimensão analítica da consciência metalinguística é, neste caso, demonstrada através da reflexão acerca da linguagem, o que, por sua vez, se deve apoiar no funcionamento da Língua como instrumento de comunicação, estabelecendo-se a relação entre a consciência metalinguística e o (s) uso (s) da linguagem (idem). Finalmente, em termos de domínio social, o papel da consciência metalinguística é importante na afirmação dos alunos enquanto cidadãos ou consumidores e no desenvolvimento de relações interculturais em sociedades em que as trocas interétnicas são cada vez mais constantes, constituindo a Língua uma das marcas mais visíveis da diversidade (idem).

O surgimento da consciência metalinguística no aluno, perspectivado enquanto sujeito activo e responsável pela sua aprendizagem, favorece as aprendizagens verdadeiramente

significativas e duradouras. O desenvolvimento da consciência ortográfica do aluno permitir-lhe-á transpor essa capacidade a outros domínios linguísticos.

2.6. A Metacognição no Ensino da Escrita

Pensar é a actividade humana mais complexa pois envolve habilidades cognitivas diversas como percepção, atenção, simbolização, selecção, memória, transferência, avaliação etc., cujo produto chamamos pensamento. Ensinar a pensar é considerado uma prioridade nos tempos que decorrem, no entanto, segundo alguns teóricos, o problema da escola actual reside no facto do ensino formal ainda não estar muito sensibilizado para trabalhar explicitamente o pensamento.

Perante as exigências com que diariamente somos confrontados, torna-se prioritário preparar os alunos para o pensar e o pensar sobre o pensar. Só um ensino com esta finalidade possibilitará que os jovens aprendentes se consciencializem do seu próprio pensamento para poderem desenvolver capacidades de auto-controlo e de intervenção nos processos cognitivos. Torna-se fundamental promover o ensino das habilidades metacognitivas, de modo a que o sujeito possa alcançar a independência intelectual necessária ao pleno exercício da cidadania.

A metacognição é o aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento.

Apesar do termo ser relativamente recente na literatura, ele entrou em voga na psicologia por volta dos anos 70 por Flavell.

Flavell e Wellman (1977) definem a metacognição como sendo o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos. Para os autores, a metacognição envolve a sensibilidade para adequar a estratégia cognitiva à exigência da tarefa, o conhecimento sobre as características pessoais do aprendiz e sobre a tarefa proposta e o controlo sobre essas habilidades.

É hoje amplamente reconhecido que muitos dos problemas de aprendizagem, nomeadamente ao nível da escrita, não podem ser atribuídos a problemas cognitivos mas sim a dificuldades metacognitivas. Wong (1985) afirma que os desastres da aprendizagem decorrem do facto dos alunos “ não saberem o que sabem” e, como indica Favell (1985), a consciência do que se sabe – e do que se não sabe - pertence ao reino dos conhecimentos metacognitivos.

Segundo Baird (1990), citado por Carvalho, “... a metacognição envolve o conhecimento, a consciência e o controlo da própria aprendizagem. O sujeito possui conhecimentos sobre a natureza e o processo de aprendizagem, sobre estratégias de

aprendizagem e sobre as suas próprias capacidades. (...) O desenvolvimento da metacognição permite aos alunos controlar o seu próprio processo de aprendizagem, facilitando a aquisição de conteúdo” (1999:118).

Ao fazer uso da metacognição o sujeito torna-se um espectador dos seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas. O aluno é um interveniente activo, estimulado a tomar consciência, a conhecer e a saber controlar os seus processos mentais ao longo do processo de aprendizagem da escrita.

Bruner (1996), relativamente à pedagogia moderna, refere que esta não pode descurar a criança enquanto ser pensante, activo, intencional, capaz de negociar e de gradualmente, aprender a gerir os seus próprios processos de aprendizagem. O papel do professor será ajudar a criança a tornar-se mais metacognitiva, ou seja, consciente do seu aprender e pensar. Para que isso se possa concretizar devem-se abandonar as práticas escolares mecanicistas baseadas num saber cumulativo pois são redutoras e insuficientes.

Atendendo às potencialidades da metacognição importa fazer uso delas no contexto de aprendizagem da escrita. Esta beneficiará se os programas forem baseados nessas estratégias. Salema (1988), citada por Barbeiro, considera que nesta perspectiva de ensino dever-se-á ajudar “...os alunos a tornarem-se mais conscientes não só dos seus processos cognitivos como ...dos processos utilizados pelos outros, nas situações de aprendizagem e na resolução de problemas” (1999:21). A autora refere ainda que o resumo escrito pode constituir um bom meio para o desenvolvimento da competência de pensar e simultaneamente um processo para a aquisição da competência de escrita.

Esta produção escrita “...constitui um género textual que implica capacidades básicas subjacentes a outros géneros mais complexos e, ao mesmo tempo, exige processos mentais elaborados, que são característicos do pensamento crítico, na avaliação e selecção da informação relevante e na construção de uma estrutura lógica. Nesta perspectiva, resumir potencia, simultaneamente, a aquisição da competência de resumir e a aquisição de estratégias metacognitivas que facilitam a realização da tarefa.” (idem:119).

O resumo é uma habilidade que é preciso aprender e interiorizar para podermos obter sucesso na sua aplicação, daí que ele seja considerado, como uma estratégia de elaboração e organização do próprio pensamento.

Ainda na opinião de Barbeiro (idem), a expressão escrita pode ser vista como um meio de comunicação (utilização transaccional), um meio de construção estética (utilização poética)

e também como um meio pelo qual, predominantemente, se estrutura e desenvolve o próprio pensamento (utilização expressiva).

Segundo Widdowon (1983), citado por Barbeiro (idem), a escrita apresenta a característica de um diálogo interiorizado, ou processo interactivo de negociação (em que o sujeito desempenha o papel de emissor e de destinatário ausente) e, por isso, promove e incentiva o desenvolvimento cognitivo. Ela é o meio privilegiado para se construir e desenvolver o pensamento e as emoções, para recriar o sujeito e o seu modo de ser.

A relação entre pensamento e escrita não se limita apenas à representação do primeiro por meio do segundo mas à elaboração do próprio pensamento em níveis de maior complexidade, servindo de base à construção da própria aprendizagem. Barbeiro refere que “... a construção escrita activa processos mentais próprios da resolução de problemas, com recurso a competências de vários níveis de complexidade, como o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação. Dessa activação não resulta apenas o desempenho para a produção de um texto, mas resulta também a aquisição de novos conhecimentos” (idem:85). A opinião aqui expressa é partilhada por Santana (2007) ao referir que a escrita, por ter um carácter recursivo, com momentos retrospectivos e prospectivos e um ritmo mais lento que a oralidade, permite a distanciação, a reversibilidade, a reformulação, a materialização das ideias, ou seja, a interacção com o discurso interior e com a representação do destinatário, ajudando a reorganização do próprio pensamento. Estas operações complexas promovem, segundo Santana, a estruturação do conhecimento e o desenvolvimento de competências metacognitivas pelos processos de reflexão que propicia.

Miras (2000), citado por Santana (idem), sobre este assunto também refere que a escrita é um instrumento de tomada de consciência, de auto-regulação intelectual e por conseguinte um instrumento importante para o desenvolvimento da construção do próprio pensamento.

Alarcão (1996), citado por Santana (2007) numa dimensão mais abrangente, considera a Língua como um espaço apropriado para o desenvolvimento do pensamento e apresenta algumas actividades dirigidas para essa finalidade:

- actividades retrospectivas - aquelas em que se pratica a reflexão sobre a acção;
- actividades interactivas - as que se referem à monitorização da actividade ou à consciencialização das estratégias pessoais de aprendizagem;
- actividades introspectivas – as que se enquadram no domínio da reflexão;

Capítulo III

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E ANÁLISE DO ERRO

É a escrever mal que se aprende a escrever bem

Samuel Johnson

3.1. A Competência Ortográfica e Suas Implicações na Aprendizagem da Língua

O domínio da ortografia é algo que se reveste de alguma complexidade para os jovens que iniciam a aprendizagem da Língua. Esta competência pode ser considerada como metalinguística, uma vez que exige do sujeito reflexões sobre as regras que regem a escrita.

Segundo I. Silva “...a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar, num espaço concreto, os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada Língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados” (2005: 32). Daqui podemos depreender que a ortografia pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas cuja aplicação prática implica uma actividade de produção escrita regulada por mecanismos de natureza mental e motora.

A complexidade da Língua Portuguesa deve-se ao facto de existir uma certa inconsistência na correspondência entre som e grafema (um som pode corresponder a mais do que um grafema e um grafema pode corresponder a mais do que um som). Por outro lado, há que considerar que existem diferentes formas de pronunciar uma palavra as quais podem ser representadas na escrita pela mesma forma ortográfica. Cada palavra só se escreve de uma única forma, no entanto, existem diversas maneiras de a pronunciar.

A complexidade som – grafema, implica, segundo Barbeiro (Web:38), uma aprendizagem que pode ser efectuada pela via fonológica /indirecta ou pela via lexical

/directa. Estas duas vias ⁵ complementam-se para se poder chegar à competência ortográfica. No entanto, só por si apresentam algumas limitações. O autor refere ainda que na fase inicial da aprendizagem da escrita o aluno recorre mais à via fonológica. No entanto, nem sempre esta tarefa se encontra facilitada pois a criança ainda não possui a consciência necessária para detectar que se pode tratar de uma palavra irregular ou que esses sons podem ter mais do que uma possibilidade para os representar, segundo as regras ortográficas. Com o desenvolvimento da competência da leitura, a criança adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e vai construindo o seu léxico ortográfico, associado à outra via (via lexical). Consequentemente dependerá menos do recurso à via fonológica e poderá ultrapassar algumas das limitações que esta apresenta. A dificuldade de representação de sons leva a que nos primeiros anos de escolaridade alguns alunos consigam ler bem mas apresentem dificuldades na escrita.

Ainda na opinião de Barbeiro um aspecto a que o professor deverá estar atento é ao estágio de desenvolvimento fonológico do aluno. Quando a criança tem consciência da incorrecção poderá evitar o erro, contudo, pode não acontecer isso se a criança ainda não tiver interiorizado a forma ortográfica da palavra, e, desta forma, o apoio na pronúncia poderá levá-la ao erro.

Catach (1973), citado por Rebelo, refere que “...a ortografia nasce a partir do conhecimento de uma certa segmentação da cadeia escrita, onde o espaço em branco que separa as palavras é um signo de identificação dessas palavras” (2000: 164).

Para Jaffré (1997), citado por Brazão (2005), a ortografia designa as relações necessárias entre a norma oral e a norma escrita. Brazão, por sua vez, fazendo referência a Carvalho e Ehri (1986, 1997), explica que esta noção pode ser entendida sob duas perspectivas, nomeadamente a “...a acção de ortografar uma palavra produzindo-a por escrito e a da ortografia enquanto produto escrito, a sequência de letras na apresentação da escrita de um sistema alfabético” (2005:1).

Perfetti (1997), citado por Brazão, menciona que a ortografia “...incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita - na forma logográfica, silábica ou alfabética - através de regras e de pequenas variações pelo modo

⁵ Segundo Barbeiro, a via fonológica recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta. A via lexical recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental.

como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas. Resulta de um sistema de inter-relações distintos, sendo possível assinalar três zonas: uma central, constituída por fonogramas - grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas - grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída por logogramas – figuras das palavras que tem por função distinguir as homófonas” (2005: 2).

Pereira *et alii* (2005:44) referindo-se a Gentry menciona os cinco estádios de aquisição da ortografia: o pré-comunicativo, em que a criança usa os símbolos do alfabeto para representar palavras; o semi-fonético, ligado às primeiras tentativas para usar o sistema alfabético; o fonético, em que a criança já conhece todos os sons e letras, mas utiliza a grafia fonética; o transicional, em que a criança utiliza a grafia fonética e a convencional; finalmente o estádio convencional em que a base do conhecimento da ortografia está firmemente estabelecida.

Para que se faça um percurso ortográfico com sucesso, torna-se importante, segundo Barbeiro que a criança efectue as seguintes aprendizagens:

- discriminação dos sons que integram as palavras - decifração;
- saber como esses sons podem ser transcritos - consciência fonológica;
- decidir a escolha de entre as várias formas de representação dos sons aquele que está de acordo com a norma ortográfica - consciência lexical.

3.2. Atitudes Pedagógicas Perante o Erro Ortográfico

Segundo Pereira *et alii* (2005:50) “O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita.”

Não é inegável o facto de a ideia de erro aparecer frequentemente associada a um valor depreciativo, no entanto, em situações de aprendizagem, este pode constituir um fenómeno natural e revelador de indicadores positivos, de sinais de que a aprendizagem se está a processar.

Em termos pedagógicos, duas atitudes podem ser tomadas face ao erro: ou considerá-lo como algo indesejável e, como tal, reprovável no âmbito do processo de ensino - aprendizagem, ou então como algo inevitável nesse mesmo processo. Para M.G. Pinto “...o erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento” (1998: 142).

Segundo as perspectivas de cariz mais behaviorista a preocupação é, de facto, eliminar o erro evitando ocasiões em que o mesmo possa ocorrer, no entanto, numa perspectiva mais construtivista e numa atitude pedagógica mais acertada o erro é encarado como uma das componentes necessárias e normais do processo de aprendizagem que proporciona a reposição de novos saberes. Por esta razão, certos autores defendem que o professor deve estudar os “erros” dos aprendentes (Corder, 1981; Amor, 1997; Brito, 1997) porque, constituem fonte de informação sobre os níveis atingidos no processo, instrumento de trabalho do professor (e do aluno), norteando, desta forma, as suas acções para ajudar a superar as dificuldades na aprendizagem. Segundo Azevedo “O erro poderá ser indicador de processos que não funcionaram na era de espera, de problemas não resolvidos (...) de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas “ (2000:68). A autora citando Odile e Jean Veslin (1992), refere que o professor sairá produtivo se: considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar; o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção; identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão; se for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação; permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões.

Uma outra opinião é expressa por Barbeiro ao afirmar que “...o facto de o erro ser considerado como (...) manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os objectivos, não nos deve impedir de procurar nas incorrecções dos alunos o que elas nos podem revelar” (2007: 103). Isto porque a ocorrência de erros durante a aprendizagem assume grande importância na medida em que servem para dar conhecimento tanto ao professor como ao aluno sobre o modo como a mesma se está a processar, adquirindo, assim, uma função

orientadora (Amaral, 1996). Daí que E. Amor refira a importância que a perspectiva formativa da avaliação adquire no âmbito desta problemática, uma vez que aquela vai permitir o desenvolvimento de práticas em que “...o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu «erro» (e) tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento” (2003: 156).

Segundo o ponto de vista de G. Rio-Torto, é importante que o professor saiba diagnosticar as dificuldades que os alunos revelam, “...que as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante” (2000: 618).

Delgado-Martins *et alii* (1993) são da opinião que o professor deverá prestar atenção aos “erros” dos aprendentes, olhando-os e interpretando-os como indícios que possam levar a uma programação e intervenção didáctica adequadas. Estes autores acreditam que esta forma de olhar para este fenómeno pode abrir espaço para um uso dos “erros” conducente ao alargamento do conhecimento da língua, criação de condições para o domínio das rotinas discursivas adequadas, o que poderá contribuir para os aprendentes desenvolverem a capacidade metalinguística.

3.3. Causas do Insucesso Ortográfico

Enumerar as causas dos erros nas crianças em fase de aprendizagem escolar implica considerar uma enorme variedade de aspectos. Estes podem surgir de um processo de ensino-aprendizagem deficitário, resultante de uma inadequada formação do docente, a qual pode traduzir-se na ineficácia da resolução dos problemas de aprendizagem ou na falta de estratégias cognitivas adequadas. Pode também verificar-se o contrário, ou seja, ambientes propícios para a aprendizagem, com docentes devidamente formados, com a aplicação de metodologias adequadas de aprendizagem e a quantidade de erros na produção escrita dos alunos ser significativa.

Corder (1981) explica que se não se verificar uma relação de “um- para- um” entre o *input* e o *output* pode ser porque a natureza dos dados ou a maneira pela qual são apresentados

é defeituosa, o que impossibilita a sua recepção pelo aprendente, ou porque o aprendente encontra-se num estágio que não os consegue aprender. Esta situação poderá originar uma verdadeira confusão no sujeito aprendente levando-o à criação de falsas hipóteses.

Na opinião de M.H. Mateus (2002), a influência dos sentidos tem um peso significativo na correcta aprendizagem da Língua, uma vez que a má audição e a má visão podem constituir obstáculos que colocam o aluno em desvantagem. A autora refere ainda outros factores que podem estar na origem dos erros ortográficos, nomeadamente, a influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar (sobrecarga dos programa) e regional (dialectismos fonéticos). Nos casos em que as variantes regionais e sociais constituem um afastamento em relação à norma ortográfica da Língua o docente deverá “...contrapor-lhes uma dicção clara do português padrão” (idem:104). Mateus menciona ainda a influência do sexo, uma vez que se verifica a “...superioridade das raparigas sobre os rapazes em matéria de ortografia” (ibidem). A psico - motricidade é outro factor que também condiciona a correcção da escrita uma vez que uma “...caligrafia deficiente, muito miúda, ilegível por vezes, tem uma influência dupla igualmente prejudicial: levanta a dúvida no espírito de quem lê (...) e cria uma imagem visual errada no campo dos conhecimentos, já bastante inseguros, de quem escreve” (idem: 106). Esta autora realça a influência que o professor pode ter numa situação de ditado, pois a forma como dita influencia a escrita dos alunos; “...seja na forma como silaba, como entoa ou como pontua, o professor é altamente responsável por um certo número de erros dos seus alunos” (idem: 107).

A. Gomes, sobre esta temática, refere que não é fácil sistematizar todas as causas dos erros ortográficos, já que são “...inumeráveis os factores que contribuem para que um aluno erre” (2006: 93). Contudo, menciona alguns factores: de ordem psicológica (memória, atenção, percepção, lateralidade); resultante de métodos de leitura seguidos; o meio social do aluno - (pobreza) vocabulário usado, hábitos de leitura; um grande contacto com situações predominantemente orais (conversação, audiovisuais, banda desenhada); dificuldades da própria Língua; interferências linguísticas “(ibidem).

R. Galisson menciona que a origem dos erros pode também residir nas estratégias de aprendizagem, nomeadamente, “...l'utilisation trop ou pas assez systématique de la généralisation, de l'analogie (...) et même de la méthode d'enseignant utilisée” (1980:62).

George Booker, tem outra perspectiva sobre as causas de incorrecção ortográfica pois refere que “...as crianças não erram deliberadamente ou estão convencidas que aquilo que

estão a fazer é correcto, ou não sabem de todo o que estão a fazer” (1998:124). Este autor também afirma que só uma pequena percentagem de erros parece ser devida a uma disfunção interna da criança, seja ela de origem perceptual ou neurológica ou mesmo a resultante de um ritmo de aprendizagem lento. Este tipo de dificuldade não pode ser controlada pelo professor, pode ser apenas compensada, segundo o autor. A generalidade dos erros das crianças, não sendo daquele tipo, necessita mais de tratamento do que de compensação.

M. Fayol & J. P. Jaffré apontam como causas os chamados erros de transcrição ortográfica que consistem nas simplificações silábicas por redução ou substituição “...qui correspondent à des dimensions phonétiques plutôt que visuelles et qui se produisent également souvent à l'oral chez les jeunes enfants” (1999: 158).

Meissner, chama a atenção para o facto de que, muitas vezes, a criança tem um modelo de escrita que não está correcto, “...por conter uma ou mais regras erradas; contudo, se nenhum exercício fizer apelo a essa regra não se dará por esse erro” (1986:7-15).

M. F. Azevedo (2000) refere que o erro poderá ser um indicador de que as aprendizagens não foram alcançadas ou que a utilização das estratégias cognitivas foi inadequada. Por outro lado, os equívocos também poderão explicar outros tipos de erros que, neste caso, não são atribuíveis a falta de conhecimentos, mas a cansaço, falta de atenção.

Ainda há outros autores que, relativamente ao erro, o consideram como o resultado de alguma deficiência no aluno.

Uma outra opinião bem distinta é apresentada por K. Perera (1984, citado por Azevedo, 2000) o qual refere que as causas dos erros que as crianças apresentam nos seus trabalhos podem ser as seguintes:

- o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, ocasionando omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos diferentes de estrutura sintáctica;
- a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição;
- a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas;
- o uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.

A norma constitui um papel importante na tomada de decisões sobre o conceito de erro. Para Azevedo (idem) sem norma não havia desvio, no entanto, também não haveria harmonia no uso da Língua. A importância do erro resulta da institucionalização de uma

determinada regra e da sua consideração social, daí que o erro tem, como refere a autora uma componente social e cultural que o distingue de sociedade para sociedade.

Na perspectiva de Femia Godoy (2000) as causas para o escasso rendimento ortográfico das crianças devem-se a:

- a ortografia em si mesma não apresentar muitos atractivos, pelo que não desperta a curiosidade do aluno;
- o estudo das regras exige um grande esforço de memória, o que nem sempre se apresenta como rentável;
- a lentidão dos ditados provoca o aborrecimento dos mais destros; por outro lado, o ditado obriga todos a escreverem uma série de palavras que nem sempre oferecem dúvidas ortográficas, o que também implica uma perda de tempo desnecessária;
- a falta de unidade dos textos propostos para o ditado, sem que exista continuidade entre eles;
- em muitos dos métodos utilizados o aluno não tem consciência de qual é o seu erro ortográfico e muitas das vezes o aprendente é obrigado a copiar ou a escrever frases com palavras das quais não apresenta dúvidas ortográficas, contribuindo, assim, para a desmotivação.

Na opinião de L. Barbeiro (2007) os erros ortográficos podem encontrar as suas causas no processo de transcrição e nas competências que mobiliza: segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, por meio dos grafemas. Se estas competências não estiverem dominadas, podem conduzir a incorrecções que apresentam na transcrição gráfica formas incompletas, adição de grafemas, trocas de posição, trocas de grafemas ou falha de discriminação entre os segmentos em causa ou por insuficiente domínio do sistema de grafemas. Por outro lado, outra causa para as incorrecções reside no facto de o sujeito aplicar as competências de transcrição a formas que não coincidem com as formas representadas na ortografia: trata-se das realizações características da oralidade corrente, realizações dialectais ou sociolectais. Para além destas incorrecções devidas à transcrição da oralidade, estas também podem decorrer de outros critérios: o critério fonológico (regras contextuais e de acentuação); o critério morfológico (representação dos fonemas e sua integração em morfemas); o critério lexical (forma gráfica específica de uma palavra) e o critério frásico - entonacional (utilização de maiúsculas e minúsculas para a organização da sequência de frases).

Tão ou mais importante que a procura de uma causa possível para os erros ortográficos será a preocupação de aplicar estratégias preventivas ou de tratamento às incorrecções ortográficas.

3.4. Tipologia dos Erros Ortográficos

A categorização dos erros ortográficos constitui um importante instrumento de trabalho para o docente uma vez que, mais facilmente, poderá perceber que tipo de erros as crianças produzem com mais frequência e fundamentar hipóteses acerca das causas que estão subjacentes à sua origem. Esta tarefa, segundo Azevedo, irá facilitar o estabelecimento de estratégias pedagógicas e possibilitará ao docente fixar-se nos processos mentais implicados tanto ou mais do que nos resultados. O mesmo autor refere ainda que a informação sobre o “...tipo e quantidade de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso” (2000:71).

Considerando que são inúmeras as categorizações de erros apresentadas pelos vários investigadores, destacaremos apenas as que nos parecem como as mais pertinentes.

M.H. Mateus (2002) apresenta uma classificação dos erros ortográficos em três categorias:

- *Ortografia das regras gramaticais* (formação do plural, superlativo absoluto simples, numerais, verbos, conjunções, locuções, interjeições, composição e derivação);

- *Erros de vocabulário*, subdivididos em: ortografia do uso (confusão de letras, adição de letras, omissão de letras, homógrafas, homófonas e composição) e ortografia fonética e disfonética (adição de vogais, adição de consoantes, queda de vogais, queda de consoantes, substituição de vogais e de consoantes, metátese).

- *Acentuação - Corte anormal – Aglutinação*

Noutra perspectiva, Pliássova cita Fomenko (1987) o qual refere que “...as incorrecções dizem respeito a infracções às regras da norma, devendo, por isso, ser tipificadas de acordo com os aspectos reguladores do uso da linguagem” (2005: 84). Nesta classificação considera as regras de *pronúncia*, de *utilização vocabular*, de *morfologia*, de *sintaxe*, de *ortografia* e de *pontuação*. Qualquer desvio a essas regras é encarado como uma infracção

relacionada com a pronúncia incorrecta das palavras; lexicais, ou o uso inadequado de palavras, por desconhecimento; morfológicas; sintácticas; ortográficas e de pontuação.

Para Corder (1981) os erros são considerados como falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem aos níveis da grafia e da fonologia, gramatical e léxico – semântico. Rebelo *et alii* (2000: 167-168), por sua vez, classifica as incorrecções como «erros de identificação de fonemas», «fenómenos fonéticos» e «confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema».

Outro nome que aborda a questão ortográfica é A. Gomes (2006) que, sobre o assunto, apresenta uma sistematização dos erros ortográficos em cinco macrocategorias (tipos), subdivididas em onze microcategorias (subtipos):

- erros que resultam da não correspondência entre som e letra: omissão ou adjunção; confusão; inversão;
- erros de morfossintaxe: a nível dos morfemas; a nível dos lexemas;
- erros de acentuação: omissão ou adjunção; confusão de sinais; deslocação;
- erros de pontuação: omissão ou adjunção; confusão;
- rros semântico - pragmáticos.

O. Sousa (1999) propõe outra tipologia de erros agrupada em três categorias:

- Classe I- *palavras fonética e graficamente incorrectas* (erros de adição, omissão, substituição, troca de posição ou inversão). Os três primeiros tipos de erros estão relacionados com a utilização errada de um código oral incorrecto. Nos erros por troca de posição ou inversão a palavra possui todos os grafemas mas colocados numa ordem incorrecta.

- Classe II- *palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas*. Estes erros são resultantes da não correspondência unívoca entre fonema e grafema (substituição de maiúsculas/ minúsculas, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos -«h» inicial e «e» no final, divisão /aglutinação);

- Classe III- *outras* provocadas pela perda do sinal auditivo afectando a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível, omitida ou sendo substituída por outra.

Outra proposta para esta classificação é apresentada por G. Rio Torto (2000) segundo a qual podemos considerar:

- 1- *erros grafemáticos* (afectam a representação grafemática da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fónica, dos quais os mais representativos são os etimológicos;

2- *erros fónicos* que alteram a estrutura fónica (e não apenas fonética) e silábica da palavra. Muitos deles têm origem perceptiva, enraizando numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste. Estes podem ser divididos em:

- a) *erros fonéticos não motivados morfológicamente* (ex.: candeeiro / candieiro);
- b) *erros fonéticos superáveis com recurso à estrutura morfológica* (ex.: campeão (campeonato) / campião);
- c) *erros que se traduzem por adições, omissões, simplificações, inversões e substituições* e que têm repercussões sensíveis não apenas na configuração fónica da palavra, mas na sua estrutura morfológica. Trata-se de erros de expressão ou de manifestação fónica, mas de alcance lexical:

- *erros por adição*: ex: assembleia / assembleia;
- *erros por omissões superáveis através do conhecimento da estrutura morfológica*: ex.: adivinhar [adivinha] / advinhar;
- *erros de inversão*: ex: água / auga. Estes também podem ser de natureza morfoléxica (ex.: impressionar [pressão] / impercionar;

3) *erros morfológicos*: a autora centra-se apenas nos erros de morfologia verbal (aqueles que afectam a identidade das formas verbais), por exemplo *anda-se* em vez de *andasse*; *come-mos* em vez de *comemos*, *podemonos* em vez de *podemo-nos*, etc.

Barbeiro (2007) dá a conhecer outra categorização de erros agrupando-os em nove categorias:

1 - *Incorrecções por falhas de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico* devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa;

2 - *Incorrecções por transcrição da oralidade*, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex.: *auga* por *água*);

3 - *Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica*. Estas podem ser: contextuais (ex: *omde* por *onde*) ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual-tónicas vs átonas (ex: *moito* por *muíto* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);

4 - *Incorrecções por inobservância de regras de base morfológica* (ex: gatu por gato, estudasse por estuda-se);

5 - *Incorrecções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical* (ex: cino por sino, caicha por caixa);

6 - *Incorrecções de acentuação* (ex: agua por água, á por à);

7 - *Incorrecções na utilização de minúsculas e maiúsculas*: ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/ próprios (ex: lisboa por Lisboa) e ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúsculas no início do período);

8 - *Incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra*: ligadas à junção de palavras (ex: seirem por se irem) e à separação de elementos de uma palavra (ex: porisso - por isso, derepente por de repente) e ainda utilização de hífen.

9 - *Incorrecções de translineação* (ex: turi-stas por tu-ris-tas).

I. Horta M. Martins (2004) faz outro estudo sobre a classificação dos erros ortográficos, distribuindo-os por seis grupos:

- *ortográficos de uso* - palavras que mantêm a forma sonora mas com grafia diferente (ex: dezena por desena);

- *fonéticos do tipo 1*- a correspondência fonema grafema seria possível noutros contextos, mas no contexto em causa altera a forma sonora (ex: posas por poças);

- *fonéticos de tipo 2*: aqueles em que a correspondência fonema / grafema é incorrecta, alterando a forma sonora da palavra (ex: *maravinhosos* por *maravilhosos*);

- *segmentações incorrectas*: erros devidos a segmentações incorrectas de palavras no enunciado oral (ex: *a pareciam* / *apareciam*);

- *flexão de género ou número*: erros dados por substituição do género ou do número da palavra (ex: *cobertos* em vez de *cobertas* ou *rocha* em vez de *rochas*);

- *palavras irreconhecíveis*: erros que não permitem o reconhecimento da palavra

Perante esta enorme variedade de tipologias e de categorizações podemos concluir que não há um critério uniforme para classificar os erros.

M. G. Pinto salienta a “...dificuldade que por vezes representa distribuir (classificar) os erros por categorias e de em certos casos algumas palavras obrigarem a mais do que uma categoria de erro” (1998:158). No entanto, considerando que as diversas tipologias têm em conta um tipo de afastamento da forma correcta, podemos referir que algumas incorrecções

resultam da influência da oralidade sobre o escrito, outras assentam em critérios morfológicos, lexicais e sintáticos, outras dependem da utilização dos diacríticos e outras ainda de regras convencionais da Língua como o uso das maiúsculas/minúsculas e a translineação.

Analisando as várias classificações verificamos que, em algumas, existe uma categoria própria para a pontuação. Embora esta área tenha sido atingida por algum desinteresse por parte de quem escreve o que é certo é que importa atribuí-lhe o reconhecimento que realmente merece.

3.5. Tratamento dos Erros Ortográficos

Como já referimos anteriormente, existem duas formas de abordar o erro: ou o docente o considera como algo natural do processo de ensino – aprendizagem da escrita ou como algo a evitar. A primeira atitude é a mais valorizada pelos investigadores, sendo até considerada por Azevedo como “...fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber” (2000:65). Segundo esta posição, o erro deve ser encarado como um instrumento de trabalho e fonte de informação a fim de se poder ajudar cada aluno no domínio da escrita. No entanto, a escola actual ainda manifesta alguma relutância em aceitá-lo como algo normal do processo de aprendizagem.

Ao abordarmos algumas estratégias no tratamento do erro ortográfico, convém referir que não existem modelos únicos e eficazes que possam ser tomados como os ideais. Além disso, atendendo a que cada indivíduo é um ser único e singular, as situações de aprendizagem devem ser igualmente únicas. O professor deverá adaptar a sua intervenção à realidade concreta com que se depara e aos alunos com que se confronta. Contudo, poderão ser explanadas algumas ideias e estratégias que possam servir como ponto de partida para um ensino e aprendizagem tendo como finalidade a minimização do erro (mas não a sua erradicação, devido ao seu carácter inevitável e construtivo pelo qual é caracterizado).

D. Cassany (2006) apresenta dois modelos de correcção opostos, que se enquadram um com uma posição mecanicista ou behaviorista e outro com uma perspectiva cognitiva e construtiva da aprendizagem.

Corrección tradicional	Corrección procesal
Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos.
Énfasis en el <i>escrito</i> . Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos	Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos del alumno
Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el <i>contenido</i> y en la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
El maestro <i>juzga</i> el texto acabado	El maestro <i>colabora</i> con el alumno a escribir.
El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <i>su</i> texto
Norma <i>rígida</i> de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma <i>flexible</i> . Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente
Corrección como <i>reparación</i> de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como <i>revisión</i> y <i>mejora</i> de textos, proceso integrante de la composición escrita

Tabela 3-Modelos de correção do erro ortográfico segundo Cassany 2006- adaptado

Amor apresenta um quadro referencial pertinente em relação ao tratamento do erro. Defendendo a teoria de que este faz parte integrante da aprendizagem e que é necessário que o aluno conheça as suas características apresenta “a gestão progressiva do erro” (sequência de actividades que se destinam a integrar a detecção e o tratamento do erro) a qual deve seguir um conjunto de diversas etapas:

- *identificação e categorização do erro* - O professor deverá, nesta etapa, detectar e analisar os erros, tendo em conta o enunciado, o contexto e a finalidade pretendida pelo sujeito escrevente. Esta análise deverá ser feita a nível individual e não em relação ao grupo turma;

- *ponderação das decisões a tomar* - Atendendo ao facto de que é muito difícil resolver todos os problemas de todos os alunos, o professor deverá estabelecer prioridades, nomeadamente face ao aluno ou ao grupo, a frequência do erro, o tipo e o grau com que manifesta e às consequências que dele resultam.

- *momentos de actuação face ao “erro”*- Esta fase diz respeito ao momento adequado de intervenção no imediato, a curto prazo ou a longo prazo.

- *definição dos modos de tratamento do “erro”*- Nesta fase o aluno deverá tomar consciência do seu erro, devendo as actividades canalizarem-se em diferentes graus de explicitação e de acordo com o ritmo de cada aluno/grupo.

Relativamente a este último aspecto, a autora realça diferentes modos e meios de intervenção correctiva do erro, tendo como principal intuito a progressiva tomada de consciência deste por parte de sujeito. Assim, “O «erro» pode ser:

- simplesmente assinalado, sem localização;
- localizado, sem identificação e comentário;
- categorizado e avaliado, nas suas implicações.

Do mesmo modo, o processo de identificação /descoberta do «erro» pode ser diferentemente centrado:

- no professor;
- no aluno;
- nos restantes alunos;
- em todos estes elementos;
- em diferentes formas de organização do trabalho, o que significa que pode decorrer de forma predominantemente auto ou hetero -regulada.

Certas ocorrências exigirão, ainda, um tratamento de carácter sistemático, enquanto outras serão compatíveis com intervenções pontuais.

Um aspecto fundamental do tratamento do «erro» reside no facto de ele desencadear novas aprendizagens já que:

- obriga a explicitar o porquê e o como do que se sabe (a lógica das aprendizagens anteriores);
- ajuda a desfazer equívocos e confusões;
- permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe;
- obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica, quer substantiva.

Em suma, contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos.” (1997: 158).

Odile & Jean Veslin (1992), citados por Azevedo (2000), sublinham que o professor deverá considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;

considerá-lo como normal, fazendo parte de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto; identificar a sua natureza; ser capaz de encontrar estratégias variadas de remediação; “permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões”.

Azevedo (idem) sobre esta questão menciona que a base para o tratamento do erro reside em três fases: detenção/reconhecimento, identificação/descrição e explicação (cf. Corder, 1981; Hayes, et al., 1987). Na opinião de Corder (1981), enquanto os dois primeiros estádios podem ser considerados linguísticos, o terceiro já é psicolinguístico pois procura saber o *como* e o *porque*, havendo, necessariamente, uma interligação entre todos eles. O estudo do “erro”, segundo o autor, não só ajuda a encontrar meios para o seu tratamento como também a compreender o processo de aquisição da linguagem, ajudando, desta forma, o aprendente a aprender. No entanto, isto só será possível se os erros estiverem reconhecidos e organizados em categorias. Este processo permitirá igualmente detectar a regularidade dos “erros” cometidos, tornando possível sistematizá-los e formular regras que os alunos poderão seguir.

Plíassova (2005), citando Besse & Porquier (1984) também destaca a importância do estudo dos erros uma vez que os resultados dessa compreensão ajudam a melhorar o ensino, o qual pode passar a basear-se em práticas e princípios mais adequados, sendo o estatuto e a importância dos erros dos aprendentes reconhecido e aceite.

Torre (1993), a propósito da correcção dos erros refere, que mais importante do que o professor corrigir os erros será conseguir efectuar a mudança necessária nos processos de aprendizagem do aluno, pois só a consciência sobre as suas próprias falhas poderá ajudar a resolver o problema com mais eficácia (cf. Gomes, 1989; Gonçalves e Siopa 2005) e isto só será passível com o desenvolvimento da reflexão linguística. Sobre este aspecto, Perera (1984) acrescenta que ensinar aos alunos técnicas de releitura e de verificação do trabalho uns dos outros (nomeadamente quando as incorrecções se situam ao nível das omissões, repetições ou das combinações de diferentes estruturas sintácticas) poderão ser as melhores armas no combate aos erros. O trabalho de reflexão cooperativa supervisionado pelo docente revela-se bastante produtivo.

Pereira *et alii* (2005: 45) enumeram várias actividades que poderão ser usadas para se promover uma correcta ortografia, a referir: a construção de referenciais tanto para o léxico como para a gramática; a reprodução de palavras ou frases que deverão ser visualizadas para

depois se reproduzirem sem visualização; a escrita - descoberta; o ditado de palavras e frases; a leitura e escrita de textos e a revisão dos textos escritos.

Relativamente aos erros fonéticos, M. G. Pinto considera que para a criança deixar de cometer erros fonéticos é necessário promover exercícios de linguagem para que “...aprenda a **ouvir**, a **reter** e a **emitir** correctamente e em que aprenda a **ver**, a **reter** e a **reproduzir/transcrever** em diferido de modo exacto” (1998: 184).

Ainda sobre os erros fonéticos Rio-Torto (2000) destaca a necessidade para a correcta dicção do professor, de modo a que as palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e correcção.

No que diz respeito aos erros de morfologia verbal, M. G. Pinto (1998) sugere uma progressiva insistência nas conjugações dos verbos, especialmente dos verbos irregulares, que vão entrando no vocabulário cada vez mais abrangente da criança, e nas desinências próprias das variadas formas conjugadas acompanhadas da respectiva configuração ortográfica. Quanto aos erros de individualização/identificação lexical, a autora aborda a pertinência da prática da compreensão da frase, nomeadamente dos seus termos e para a sua constituição e identificação (quanto à natureza: nome, pronome, verbo, e quanto à função: sujeito, objecto, complemento). Deste modo, o aprendente poderá analisar os termos da frase enquanto grupos enriquecidos/expandidos bem como praticar o método de os expandir/enriquecer.

M.H. Mateus também reforça a necessidade do conhecimento integral da palavra, o qual pode ser estimulado mediante as seguintes operações: ” ...ouvir a pronúncia; pronunciar a palavra; usá-la numa frase; visualizá-la; ortografá-la; focar a atenção sobre as partes difíceis; escrevê-la” (2002: 110).

Barbeiro faz referência à escrita colaborativa a qual favorece a emergência de episódios ortográficos, uma vez que “...na execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento” (2007: 139). O recurso à escrita colaborativa, enquanto estratégia de aprendizagem permite o desenvolvimento da competência ortográfica.

Mateus (2002) menciona a importância de se criar um ambiente agradável e de descontração em que a ortografia possa ser aprendida com interesse. Neste contexto, o professor deve criar momentos em que trabalhar com a ortografia adquira uma vertente lúdica, nomeadamente através do recurso a jogos ortográficos

Uma outra estratégia que poderá ser posta em prática será a *tarefa do erro intencional* proposta por E. Meireles & J. Correa “...a tarefa de erro intencional pode ser, portanto, um importante instrumento pois fornece elementos para o professor discutir com as crianças sobre as regularidades e irregularidades da Língua, promovendo a reflexão e a compreensão sobre o uso das regras implicadas na grafia das palavras” (2006: 42-43).

No que diz respeito à detecção de erros em sala de aula, Azevedo (2007:79) propõe algumas actividades interessantes, nomeadamente:

- Quando o aluno acaba o texto, o professor deve indicar ao aluno quantos erros tem ou o local (linha, parágrafo.) onde se encontram;
- Intercâmbio de exercícios entre os alunos para detecção de erros;
- Jogos de caça ao erro...

Para se efectuar a correcção das produções escritas o autor supracitado exemplifica, como de forma lúdica, se pode fazer este trabalho, designadamente:

- Utilização de um código de correcção, que possibilite ao aluno autonomia na correcção dos seus erros;
- Utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto;
- Utilização de palavras em que o aluno erre frequentemente em dicionários pessoais e jogos de palavras;
- Construção e novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes.

Finalmente, e numa pequena abordagem, referimos apenas algumas das técnicas de trabalho que nem sempre colheram as melhores opiniões, provavelmente por serem associadas a um método tradicional com uma vertente mecanicista ou behaviorista da aprendizagem: o *ditado*, a *cópia* e a *repetição*. Relativamente ao ditado, e segundo alguns autores, apenas se deverá recorrer a este como instrumento de medição, ou seja, para fazer uma caracterização ou diagnóstico da situação (Barbeiro, 2007) ou para avaliar até que ponto a criança já possui um domínio sobre a representação visual e auditiva do material que lhe é ditado (Pinto, 1998), não devendo o mesmo ser usado como estratégia de aprendizagem. No entanto, outros autores reconhecem que o ditado poderá constituir uma estratégia para a aprendizagem da ortografia. M. H. Mateus (2002) defende esta posição e diz que ao mesmo deve ser atribuído uma vertente lúdica, transformando a correcção num jogo de descoberta. A. Gomes (2006) partilha a mesma opinião ao mencionar que o ditado pode apresentar uma abordagem tão legítima quanto outras uma vez que com ele os alunos podem ter acesso

imediatos aos seus (*des*) *acertos*. No que diz respeito à cópia, esta também é bastante rejeitada. Além do cariz de artificialidade e de repetição com que é conotada, é uma tarefa desprovida de sentido, pois a acção de copiar não implica atenção nem retenção. Como alternativa à cópia tradicional, M.G. Pinto propõe a prática da *cópia diferida que se* “...traduz na reprodução exacta da retenção visual correcta do material a transcrever na ausência do modelo” (idem:231). Sobre a técnica da repetição as opiniões também divergem, no entanto, o que parece importante é negociar com os alunos aquilo que irão fazer com as correcções. Na opinião de D. Cassany (2006) este poderá ser um passo para o êxito e para evitar que o aluno, após a devolução de um texto corrigido, se limite a guardá-lo na pasta. Daqui depreendemos que a repetição do erro cometido poderá ser utilizada desde que o aluno lhe encontre algum sentido e que tenha consciência de que com essa medida a sua aprendizagem poderá vir a beneficiar. Numa situação burlesca da repetição do erro sem sentido A. Gomes refere a seguinte passagem:

- Menino João, então o menino escreveu “*cabeu*” em vez de “*coube*”? Ora vamos lá escrever *trinta vezes* a forma “*coube*”.

(*O aluno fez os “deveres” e entregou-os para nova correcção.*)

- Mas... menino Joãozinho, eu mandei escrever *trinta vezes* a forma “*coube*” e o menino só escreveu *vinte e nove*!

- Não “*cabeu*” tudo.” (2006:164,165).

Como damos conta, existe uma variedade enorme de perspectivas e modos de actuação face ao erro ortográfico. Em termos gerais, podemos dizer que existem dois tipos de correcção: a centrada no professor (podendo ser diferida ou imediata) e a centrada no aluno (podendo ser autocorreção ou heterocorreção). Em outras situações poderá existir uma combinação de técnicas. O que se torna importante é que em todas as situações se verifique a consciencialização do aluno, tornando-se necessário levá-lo a reflectir sobre o erro.

Perante o exposto, muitas outras opiniões e sugestões poderíamos aqui apresentar, no entanto, em termos pedagógico-didácticos, não existem receitas infalíveis que impeçam a ocorrência de erros, tanto mais que estes são uma etapa natural da aprendizagem e, como tal, devem ser encarados com normalidade. Existem, isso sim, situações e momentos de intervenção que exigem uma selecção fundamentada de um ou vários modos de actuação e resolução do problema. Daí que se deva considerar que, a diferentes causas ou origens do erro podem corresponder uma ou mais formas de tratamento do mesmo, dependendo igualmente

de outros factores como a maturidade intelectual dos alunos, o contexto em que o erro ocorreu, a gravidade ou reincidência do erro cometido. E essas diferentes intervenções significam, do mesmo modo, diferentes intervenientes no processo, desde o próprio professor, o aluno, grupo de alunos, a turma, ou a combinação criativa deles todos ou de apenas alguns.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo IV

4. O ESTUDO

A árvore desta língua
Cresce no nosso quintal
E definha de vergonha
Sempre que a tratam mal,
Sempre que a sujam e vergam
Com os erros cometidos
Por quem usa as palavras sem lhes saber os sentidos
E pensa que a gramática
É uma bola de futebol
Que se trata com os pés.

In José Jorge Letria, *Esta Língua Portuguesa*

4.1. Contextualização do Estudo

A dificuldade associada à expressão escrita de grande parte dos alunos que frequentam a escola, é um facto sem contestação.

A sociedade queixa-se da escola que não prepara para a vida, queixam-se os pais, queixam-se os professores, queixam-se sobretudo os professores de Língua Portuguesa que se sentem impotentes para, muitas vezes, fazerem face a este problema.

O domínio correcto da LP é fundamental perante a sociedade actual cada vez mais exigente.

Neste contexto, e sendo a escrita um dos aspectos da aprendizagem escolar da LP, procura-se perceber a que se deve este insucesso e o que é possível fazer para inverter esta situação. O interesse por esta temática é revelado através dos inúmeros estudos e investigações.

A apropriação da escrita é uma aprendizagem à qual se associa um ensino estruturado e sistemático, que se inicia no pré-escolar e que se concretiza no 1º ciclo. No entanto, convém relembrar que a criança, desde cedo, vai adquirindo e construindo conhecimentos sobre esta realidade mediante a interacção que estabelece com a família, com os pares, ou seja, com o meio que a rodeia. Estes pré-requisitos e o modo como são considerados quando chega à

escola são fundamentais uma vez que podem condicionar a aprendizagem da língua e comprometer as aprendizagens futuras.

O professor do 1º ciclo desempenha um papel importante na construção do conhecimento linguístico. Quando se inicia a escolaridade ele deverá estar atento aos diferentes ritmos de cada criança e aos diferentes saberes para adequar a sua prática em conformidade com as diversas situações. Além de cada criança apresentar particularidades específicas de aprendizagem nem todas, nesta fase, se encontram ao mesmo nível em termos de aquisição da linguagem oral e em termos de concepções da escrita pois as experiências e as influências que recebem também são distintas.

A primeira aprendizagem da língua materna faz-se a nível oral, mediante um processo natural de aquisição. Contudo, também a escrita poderá ser um processo que começa por ser adquirido o qual termina com o ensino formal. Aqui impõe-se uma escrita diferente e aqui começam os verdadeiros problemas sobre este domínio linguístico.

A fala e a escrita, apesar de intimamente ligadas na sua essência, representam realidades diferentes uma vez que têm uma realização própria e independente nos usos da língua. Cabe aqui considerar a variedade linguística e a influência do oral sobre a produção escrita. Importa referir que é fundamental atender ao valor cultural que a diversidade linguística implica e, partindo dela, conduzir o aluno a uma reflexão que lhe possibilite dominar a variedade padrão para poder usá-la quando necessário.

São inúmeras as causas que podem estar na base do insucesso da escrita e o insucesso ao nível da escrita é o insucesso ao nível escolar, ao nível profissional e no exercício pleno da cidadania. Os contributos da psicolinguística e da sociolinguística possibilitaram um melhor conhecimento sobre esta temática.

Ao longo da parte teórica deste trabalho demos conta de várias causas que podem estar na base para os maus resultados que os nossos alunos apresentam ao nível do domínio da Língua, concretamente na escrita.

Muitos dos problemas ortográficos que grassam no papel poderão ser minimizados se as práticas educativas incluírem actividades reflexivas sobre a Língua e sobretudo se forem desenvolvidas estratégias metacognitivas que promovam o desenvolvimento do conhecimento.

Tomar consciência do que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança deve ser privada.

Após termos dedicado a primeira parte deste trabalho a uma revisão da literatura sobre uma área do conhecimento com uma dimensão tão abrangente como é a escrita, decidimos aprofundar os nossos conhecimentos para melhorarmos a nossa praxis. Neste sentido, resolvemos desenvolver um estudo com alunos do 1º ciclo que apresentam resultados mais preocupantes em termos de aproveitamento ortográfico. Para tal, recorreremos a diversas actividades (o ditado, a “caça ao erro” e a expressão escrita), tendo como objectivo verificar quais os erros mais frequentes destes alunos, a evolução da consciência metalinguística ao longo dos anos escolares em estudo, bem como as causas que poderão estar subjacentes a este problema. Só conhecendo bem o erro é que poderemos descobrir qual a razão que lhe deu origem e só desta forma poderemos combater o problema.

Fizemos também um questionário cuja análise pretende mostrar que percepção têm as crianças relativamente aos erros, os seus gostos e preferências e quais as suas maiores dificuldades no âmbito da escrita.

Para desenvolvermos o nosso estudo solicitámos autorização aos Encarregados de Educação e ao Agrupamento de Escolas.

4.2. Procedimentos Metodológicos

O estudo que pretendemos desenvolver neste trabalho insere-se no âmbito de um trabalho de campo.

As opções metodológicas envolvidas nesta pesquisa enquadram-se nos parâmetros da investigação qualitativa. Os dados quantitativos utilizados serviram apenas para apoiar os dados qualitativos. Nesta linha, os objectivos traçados relativamente ao grupo da amostra foram os seguintes:

- interpretar o tipo de erros mais frequente por ano de escolaridade no grupo de alunos em estudo;
- saber se há evolução da competência ortográfica ao longo dos anos escolares;

- saber as causas para os erros ortográficos detectados na escrita das crianças envolvidas;
- saber que percepções possuem estes discentes relativamente ao erro ortográfico;
- saber quais são as maiores dificuldades que as crianças deste estudo apresentam ao nível da escrita;
- verificar em que medida a consciência metalinguística interfere na produção ortográfica;

Assim, optámos por uma investigação descritiva, com o objectivo de descrevermos, compreendermos e interpretarmos os dados da realidade em estudo.

Neste trabalho de campo, usámos métodos qualitativos, pois procedemos à análise da situação linguística dos alunos, através de trabalhos produzidos pelos mesmos e de inquéritos que permitiram elaborar uma “biografia” linguística do grupo em causa.

Holloway (1999) define a investigação qualitativa como uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Existem diferentes abordagens que se consideram no âmbito deste tipo de investigação, mas a maioria tem o mesmo objectivo: compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. Os investigadores utilizam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social.

4.2.1. Comparação entre metodologias qualitativas e quantitativas

Embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao nosso conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, temos que reconhecer as limitações que lhe são inerentes.

A pesquisa qualitativa tornou-se uma resposta a essas limitações, nomeadamente quando os psicólogos se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos do pensamento. O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções. Ela refere-se a uma

multiplicidade de métodos e desenhos de investigação, no entanto, podemos encontrar vários elementos comuns nessas diferentes abordagens. Segundo Boyd (1993) esses elementos são os seguintes:

- O reconhecimento de que as realidades humanas são complexas;
- O focus é na experiência humana;
- As estratégias de investigação usadas, geralmente mantêm um contacto com as pessoas nos contextos onde se encontram;
- Existe um grande envolvimento do investigador com os sujeitos;
- Os dados fornecem uma descrição das pessoas, vivendo através dos acontecimentos em situação.

As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicitação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Por sua vez, a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações com vista à descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação. Estas definições ajudam a explicar o porquê da tendência dominante entre investigadores acerca do interesse relativo de cada abordagem.

Entre as vantagens dos métodos qualitativos, podemos enumerar as seguintes:

- Geram informações ricas e detalhadas que mantêm intactas as perspectivas dos participantes;
- Possibilitam uma compreensão do contexto dos comportamentos;
- Fornecem informações úteis a respeito de tópicos mais pessoais ou de difícil abordagem em desenhos de estudos mais estruturados.

Relativamente às limitações desta investigação destacamos as principais:

- As medidas tendem a ser mais subjectivas e a perspectiva do observador pode comprometer a validade do estudo;
- Os resultados não podem ser generalizados;
- O trabalho é intenso e demorado;
- A análise dos dados é complexa e trabalhosa, dependendo muito da sensibilidade, integridade e conhecimento do investigador.

Quando aplicamos métodos quantitativos, utilizamos as estimativas numéricas e as inferências estatísticas obtidas a partir de uma amostra representativa de uma população mais vasta. Na pesquisa qualitativa fazemos apelo a descrições narrativas e às comparações para

compreender as populações ou situações estudadas. A pesquisa quantitativa é mais frequentemente percebida como um método que consiste em estabelecer as relações causais nas condições normalizadas (controladas). Inversamente a pesquisa qualitativa é geralmente considerada como um método que visa uma melhor compreensão de um fenómeno natural (não controlado)

4.2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção dos dados pretendidos recorreremos aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- **ditado** - aplicado no 1º trimestre escolar aos anos escolares do estudo
- **exercício “Caça ao Erro”** – aplicado no 2º trimestre;
- **produção de texto escrito** - exercício realizado no último período escolar;
- **questionário por inquérito** que nos permitiu recolher opiniões e percepções.

O INQUÉRITO

No estudo por nós realizado foi aplicado um inquérito por questionário o qual pode ser definido como “... um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” (Hoz, 1985:58).

Entre os indicadores que o questionário pode medir destacam-se: background pessoal (idade, sexo, habilitações); classe social; tipo de organização; preferencias; atitudes, opiniões, grau de empenho e percepções.

Este instrumento usado no nosso trabalho serviu apenas para reforçar os resultados obtidos da análise qualitativa. Foi distribuído aos alunos envolvidos, no decurso do 3º período, e pretendeu mostrar a percepção destes quanto ao erro, a opinião e as preferências relativamente à actividade da escrita bem como dar a conhecer as maiores dificuldades inerentes a esta actividade.

Considerando as vantagens e os inconvenientes da utilização do questionário decidimos que este instrumento seria o mais adequado para obtermos os dados pretendidos na medida em que concede ao informante uma maior liberdade na gestão do seu tempo; uma

maior liberdade de expressão relativamente aos assuntos abordados através da garantia do anonimato; maior segurança que há pelo facto de as respostas não serem identificadas; o menor risco de distorção das mesmas, visto não haver influência do investigador; dada a natureza impessoal deste instrumento, existe ainda a possibilidade de uma maior uniformização e avaliação dos dados recolhidos.

Para a concretização do nosso estudo foram elaborados dois questionários distintos, um a aplicar aos alunos do 2º ano e outro aos alunos do 3º e 4 anos atendendo ao facto dos objectivos programáticos serem distintos e ao número de alunos da amostra. A distribuição teve lugar na sala de aula e o preenchimento foi feito de forma individual.

No processo de construção de um questionário um dos factores mais importantes é a elaboração das questões. Estas podem ser de vários tipos, atendendo à resposta que se pretende obter e atendendo à opinião de cada autor. Desta forma, podemos ter *questões de resposta aberta*, *questões de resposta fechada* e de *resposta semiaberta ou semifechada*. As questões de resposta aberta apresentam, na generalidade, uma possibilidade de construção de uma resposta livre, pelo inquirido. Por outro lado, as questões de resposta fechada concedem apenas algumas hipóteses. A utilização destas questões implica uma maior facilidade de tratamento dos resultados, o que não acontece nas questões de resposta aberta, uma vez que requerem mais esforço e dispêndio de tempo aquando do seu tratamento. As questões de resposta semiabertas ou semifechadas encontram-se categorizadas mas deixam uma opção em aberto, o que possibilita ao inquirido expressar a sua opinião livremente, não optando por nenhuma das opções previamente estabelecidas. Existe ainda um outro tipo de questões que são as de *resposta dicotómica*. Estas apresentam apenas duas possibilidades de resposta.

Na concepção dos nossos questionários as questões incluídas são as anteriormente referidas. Tivemos ainda em conta outros aspectos como:

- as questões a incluir teriam que estar directamente relacionadas com o objecto de estudo;
- poderiam ser um instrumento de estudos posteriores;
- as questões deveriam ser formuladas com o máximo de clareza e precisão, evitando sugestões que pudessem condicionar ou modificar as atitudes dos sujeitos;
- as questões deveriam estar adaptadas ao nível etário dos sujeitos.

Ambos os questionários são simples, adequados ao público escolar do 1º ciclo, sendo constituídos por nove questões. As duas primeiras questões relativamente ao sexo e ao ano de

escolaridade são perguntas de resposta dicotómica. Em seguida, surgem seis questões de resposta fechada com as quais pretendemos saber a opinião sobre a actividade da escrita, as preferências e o conhecimento da consciencialização das dificuldades. Existe apenas uma pergunta de resposta livre cuja finalidade é conhecer a percepção que cada inquirido tem quanto aos seus próprios erros.

4.3. Caracterização da Amostra

4.3.1. O meio

A “Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico” onde se desenvolveu este estudo localiza-se numa freguesia do concelho da Guarda denominada Vale de Estrela. Esta escola ou melhor, esta sala de apoio (SA), nome pelo qual é presentemente conhecida, é um estabelecimento de ensino que brevemente será fruto da requalificação escolar que se tem vindo a verificar, ao longo dos últimos anos, um pouco por todo o país. Daí que já seja considerada uma turma (SA33) da futura escola onde, num tempo próximo, virá a ser integrada (EB1 de Lameirinhas - Guarda).



Vale de Estrela é a aldeia mais próxima da cidade da Guarda, distando desta cerca de 5 km. Fica situada a 6 km da margem direita do rio Mondego e faz fronteira com as freguesias de Aldeia do Bispo, Vela, Farnalício, Fernão Joanes, Corujeira, Maçainhas de Baixo e Sé. Tem uma área aproximada de 14,5km² e uma população com aproximadamente 418 habitantes. Possui uma boa rede viária que a liga a várias localidades, no entanto, não está devidamente assegurada em termos de transportes públicos, possivelmente devido à sua proximidade da sede de concelho. Apesar de ser uma localidade inserida no meio rural a agricultura é quase inexistente. A população activa emprega-se no sector fabril, construção e serviços.

Nesta freguesia há instituições recreativas, sociais, desportivas e culturais: Associação Desportiva Cultural de Vale de Estrela; Associação de Desenvolvimento e Melhoramentos de Vale de Estrela (ADMEstrela); Associação de Caça e Pesca e Centro Juvenil de Vale de

Estrela. Existem dois grupos de animação cultural: a Fanfarra Chamissons da Estrela e o Rancho Folclórico.

Em termos de desenvolvimento económico a aldeia possui uma mini-zona industrial na qual se encontram escritórios, stands de automóveis, uma fábrica de cabelagens eléctricas e uma outra de enchidos. Possui ainda uma dependência da Direcção Geral de Viação e um Centro de Educação Rodoviária (CER) que promove actividades no local e nas escolas do 1º ciclo do concelho da Guarda no sentido de sensibilizar as crianças para a segurança na estrada.

Um nome ligado à freguesia e que se destacou no meio literário foi o poeta Joaquim Chamisso, nascido a 1886. Apesar de analfabeto foi considerado um poeta popular, dedicando os seus versos à terra, a familiares, aos políticos, a pessoas consideradas e a estudantes, razão pela qual nos seus versos não serão esquecidos. Também fez versos autobiográficos, sobre conflitos sociais, consciência moral, ironia, sátira e a crítica social. As suas produções encontram-se num livro intitulado “Joaquim Chamisso” editado com a colaboração do Governo Civil e da Câmara Municipal da Guarda.

Os primórdios da antiga escola primária remontam a 1881 a qual foi construída em troca de uma exploração de água para o Sanatório Sousa Martins da Guarda.

4.3.2. Contexto escolar

4.3.2.1. A escola



Fotografia n.º1 - Sala de Apoio (SA 33) de Vale de Estrela - recinto exterior.



Fotografia n.º2 - Sala de Apoio (SA 33) de Vale de Estrela – recinto exterior

A turma SA 33-Vale de Estrela encontra-se num edifício escolar situado no meio do aglomerado populacional da localidade.

Trata-se de um edifício de tipo P3, de construção não muito antiga (1983), que se encontra em razoável estado de conservação. É constituído por duas salas (uma sala de aulas e outra em estado devoluto, onde se realizam as Actividades de Enriquecimento Curricular), quatro casas de banho, duas divisões para arrumos, uma arrecadação para lenha, um pequeno coberto e um espaço exterior amplo onde as crianças brincam durante os intervalos das aulas.

O mobiliário é suficiente e em razoável estado de conservação, no entanto, o material pedagógico é escasso.

4.3.2.2. A população escolar

O grupo turma é constituído por 12 alunos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. Temos um aluno no 1º ano, seis no 2º ano, dois no 3º ano e três no 4º ano. Após a análise da ficha biográfica de cada aluno recolhemos algumas informações, as quais passaremos a referir seguidamente.

Este grupo de alunos é proveniente de agregados familiares relativamente reduzidos, existindo quatro famílias com um único filho, cinco com dois, dois com três e apenas um com quatro filhos.

Em quase todos os agregados familiares ambos os cônjuges trabalham (apenas em três agregados familiares só um dos elementos tem ocupação profissional), pelo que, a maioria dos alunos frequenta o ATL da ADMEstrela, depois das aulas e durante o almoço. Os pais têm as seguintes ocupações profissionais: construção civil, agricultura, empregadas de limpeza, operários fabris, vendedores e dois casos de desemprego. A formação académica é baixa uma vez que a maioria tem a escolaridade básica. Apenas uma mãe é licenciada. Aparentemente todos os alunos possuem condições económicas razoáveis. Todos têm computador e quase todos têm uma pequena biblioteca em casa de apoio ao estudo (apenas três crianças não possuem livros de suporte à aprendizagem). A ocupação dos tempos livres é diversa, no entanto, a leitura não é um hábito muito praticado pois seis crianças não manifestam esta actividade como a preferida nos seus tempos livres.

É uma turma muito diversificada e heterogénea, considerando que alguns alunos apresentam problemas de falta de concentração, atenção, organização e apoio/acompanhamento extra-escolar. Contudo, não há crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais, apenas duas beneficiam do acompanhamento do Apoio Educativo e alguns casos de um acompanhamento mais individualizado.

Em termos de aproveitamento escolar o sucesso alcançado pelo grupo é satisfatório. No entanto, uma parte destes alunos (seis) revela mais dificuldades, nomeadamente ao nível da escrita o que condiciona e interfere com as aprendizagens das diversas áreas. Desde o início do ano escolar foram detectados os problemas e desde essa altura se delinearam estratégias e definiram prioridades no sentido de ultrapassar os problemas diagnosticados.

Atendendo às características do grupo, a prioridade de intervenção pedagógica, em sala de aula, foi a área da Língua Portuguesa, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento das competências da escrita. Este foi o ponto de partida para toda a acção desenvolvida e a razão deste trabalho, ou seja, analisar o tipo de erros mais frequente nesses alunos com índices mais baixos de resolução ao nível da escrita, para, desta forma, se procurarem as causas dessas incorrecções. Só conhecendo bem o erro e o que esteve na sua origem é que se pode encontrar o caminho para a sua correcção. Também nós encaramos o erro como um instrumento de trabalho e fonte de informação para podermos ajudar o aluno no domínio da escrita. O pensar sobre a escrita poderá ser a chave para se conseguir ultrapassar o problema.

4.3.3. Público-alvo do estudo

Tendo presente as razões que nos levaram a fazer este estudo, seleccionámos, da turma SA33, o grupo de alunos que manifestava mais dificuldades no domínio da escrita. Desta forma, toda a nossa atenção será centrada neste grupo de seis crianças distribuídas pelo 2º, 3º e 4º ano as quais revelam mais problemas ao nível da escrita da Língua. A nossa amostra compreende a distribuição de alunos constante na tabela e no gráfico que, a seguir, se anexa.

Ano de escolaridade	Nº de alunos
2º	4
3º	1
4º	1
Total	6

Tabela nº 4 -Total de alunos da amostra

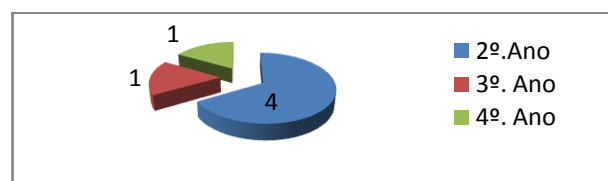


Gráfico nº 1- Total de alunos da amostra

A fim de conhecermos melhor a realidade de cada criança, salvaguardando a sua identidade, passaremos a atribuir uma letra para cada sujeito.

Aluno	Idade	Ano	Sexo
J	7 anos	2º	Feminino
M	7 anos	2º	Feminino
R	7 anos	2º	Masculino
S	7 anos	2º	Masculino
L	8 anos	3º	Masculino
F	9 anos	4º	Feminino

Tabela nº 5 - Distribuição do número de alunos por sexo

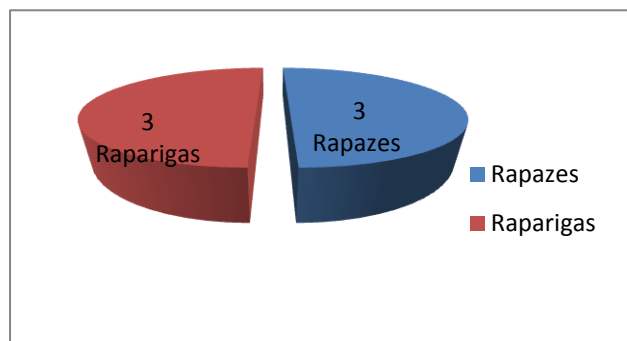


Gráfico nº 2 - Distribuição do número de alunos por sexo

Perante a análise dos dados verificamos que a maior parte dos nossos alunos (o dobro) se concentra no 2º ano de escolaridade. Todos eles têm apoio individualizado na área da Língua Portuguesa. Há a salientar o caso da aluna M e do aluno S que, além deste tipo de ensino, beneficiam também de Apoio Educativo durante três tardes por semana.

Após uma análise detalhada dos dados biográficos desta população, considerámos pertinente referir alguns aspectos que poderão ser relevantes para o nosso estudo. Neste sentido, fizemos um levantamento sobre o número de irmãos, profissão e habilitação dos pais, ocupação dos tempos livres e a existência de biblioteca de apoio ao estudo em casa (gramáticas, dicionários, enciclopédias, ...).

Aluno	Nº de irmãos	Profissão dos pais		Habilitações dos pais		Ocupação dos tempos livres	Existência de biblioteca em casa de apoio ao trabalho escolar
		Pai	Mãe	Pai	Mãe		
J	3	Agricultor	Doméstica	6ª Ano	6º Ano	Brincar na rua e em casa, jogar no computador	Sim
M	0	Cozinheiro	Empregada de limpeza	9º Ano	4º Ano	Ver TV, brincar na rua e em casa	Não
R	1	Operário fabril	Auxiliar de lar de 3ª idade	8º Ano	10ª Ano	Ver TV, jogar no computador, brincar na rua e em casa	Sim
S	2	Armador de ferro	Empregada de limpeza	4º Ano	4º Ano	Ver TV, brincar na rua e em casa	Sim
L	2	Desconhecida	Empregada de limpeza	4º Ano	4º Ano	Brincar na rua	Não
F	0	Vendedor	Desempregada	12ª Ano	12º Ano	Ver TV, jogar no computador, ler, brincar na rua e em casa, participar no Rancho Folclórico da localidade.	Sim

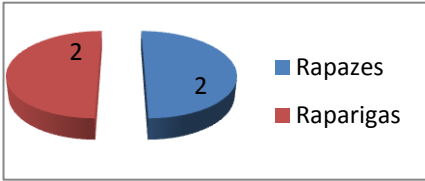
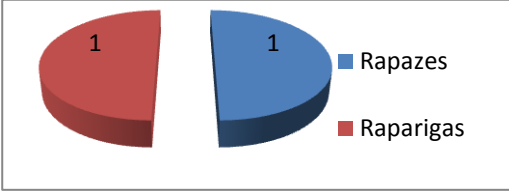
Tabela nº 6 - Dados biográficos dos alunos

Perante a análise dos dados apresentados na tabela verifica-se a predominância de famílias reduzidas, apenas uma aluna tem um número mais elevado de irmãos. Todos vivem com os pais, à excepção do aluno do 3º ano que apenas vive com a mãe, tendo a figura paterna como ausente no seu processo educativo. Relativamente à profissão dos pais, constatamos que existem profissões dos diversos sectores, destacando-se, no entanto, o facto de, nas profissões das mães, predominar a de empregada de limpeza. Em termos de habilitações, quase todos os pais possuem a escolaridade básica. Apenas três casos apresentam habilitações do ensino secundário. No que diz respeito à ocupação dos tempos livres do grupo de alunos em estudo, observa-se que a maioria tem como preferências brincar na rua e em casa, jogar computador e ver televisão. Apenas uma aluna manifestou a leitura como actividade ocupacional dos tempos livres. Em relação ao facto de possuírem biblioteca de apoio ao estudo escolar, quase todos referem ter livros como gramáticas, enciclopédias ou dicionários. Apenas dois alunos não possuem material deste tipo que os auxilie no estudo em casa.

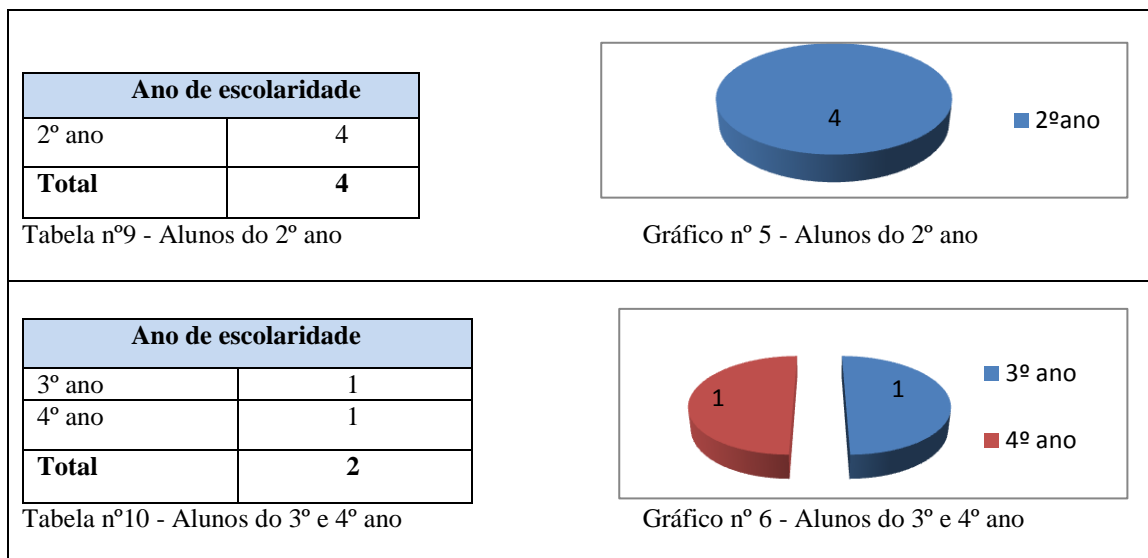
4.4. Apresentação e interpretação dos dados dos questionários

Os dados recolhidos através do questionário são apresentados em tabelas e em representação gráfica, no sentido de favorecer a visualização dos resultados obtidos. Como já foi referido anteriormente, este questionário foi distribuído aos alunos que integram o nosso estudo (um universo de seis crianças distribuídas pelo 2º, 3º, e 4º anos) e com ele pretendemos saber que percepções têm estas crianças quanto aos seus erros, quais são os seus gostos, preferências e empatia perante a escrita bem como as suas maiores dificuldades.

Relativamente à questão número um, igual em ambos os questionários, os dados recolhidos indicam-nos o sexo do sujeito participante. Verificamos então que no primeiro questionário e no segundo os resultados são equitativos, ou seja, o número de rapazes é igual ao número de raparigas.

<table><tr><th colspan="2">2º ano</th></tr><tr><td>Rapazes</td><td>2</td></tr><tr><td>Raparigas</td><td>2</td></tr><tr><td>Total</td><td>4</td></tr></table> <p>Tabela nº7 - Sexo dos sujeitos do 2º ano</p>	2º ano		Rapazes	2	Raparigas	2	Total	4	 <p>Gráfico nº3 - Sexo dos sujeitos do 2º ano</p>
2º ano									
Rapazes	2								
Raparigas	2								
Total	4								
<table><tr><th colspan="2">3º e 4º ano</th></tr><tr><td>Rapazes</td><td>1</td></tr><tr><td>Raparigas</td><td>1</td></tr><tr><td>Total</td><td>2</td></tr></table> <p>Tabela nº8 - Sexo dos sujeitos do 3º e 4º ano</p>	3º e 4º ano		Rapazes	1	Raparigas	1	Total	2	 <p>Gráfico nº4 - Sexo dos sujeitos do 3º e 4º ano</p>
3º e 4º ano									
Rapazes	1								
Raparigas	1								
Total	2								

Com a questão número dois pretendemos identificar o ano de escolaridade de cada aluno. Desta forma, verificamos que o número maior de elementos pertence ao 2º ano pois são quatro crianças, enquanto que do 3º ano é apenas um e do 4º ano igualmente um.



Com a pergunta número três- “Gostas de escrever?” é nosso objectivo colher a opinião, ou seja, o grau de empatia de cada criança sobre o acto da escrita.

Assim, pela análise atenta das respostas do 2º ano verificamos que dois elementos responderam gosto muito, um respondeu gosto e outro respondeu gosto pouco. Relativamente ao outro questionário, o elemento do 3º ano respondeu gosto pouco e o elemento do 4º ano respondeu gosto. A informação obtida mostra-nos que, no 2º ano, a opinião é mais favorável relativamente à actividade da escrita, uma vez que duas crianças responderam gosto muito. Esta opinião vai diminuindo à medida que avançamos no ano de escolaridade, considerando que o aluno do 3º ano respondeu gosto pouco e a aluna do 4º ano respondeu apenas gosto a esta mesma questão. De uma forma geral, verificamos que a opinião relativamente à escrita diverge uma vez que a opção gosto pouco foi escolhida por duas crianças, a opção gosto por outras duas e a opção gosto muito também por outras duas. De salientar que a opção gosto muito apenas foi escolhida por crianças do 2º ano o que revela que o interesse pela escrita vai diminuindo à medida que os anos de escolaridade vão aumentando, possivelmente porque esta se vai tornando mais exigente e implica outro tipo de desempenho por parte do aluno. Há ainda a referir que nenhuma criança respondeu não gosto.

Opinião	Nº de alunos
Gosto muito	2
Gosto	1
Gosto pouco	1
Não gosto	0
Não sei	0
Total	4

Tabela nº11 - Opinião do 2º ano sobre a escrita

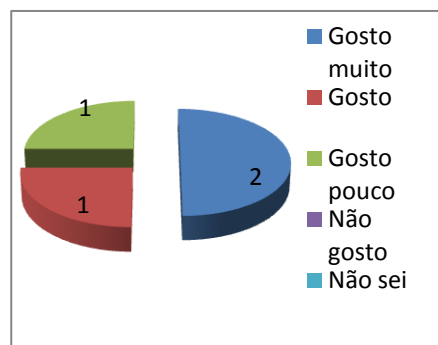


Gráfico nº 7 - Opinião do 2º ano sobre a escrita

Opinião	Nº de alunos
Gosto muito	0
Gosto	1
Gosto pouco	1
Não gosto	0
Não sei	0
Total	2

Tabela nº 12 - Opinião do 3º e 4º ano sobre a escrita

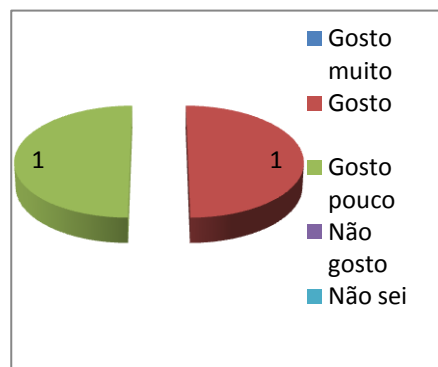
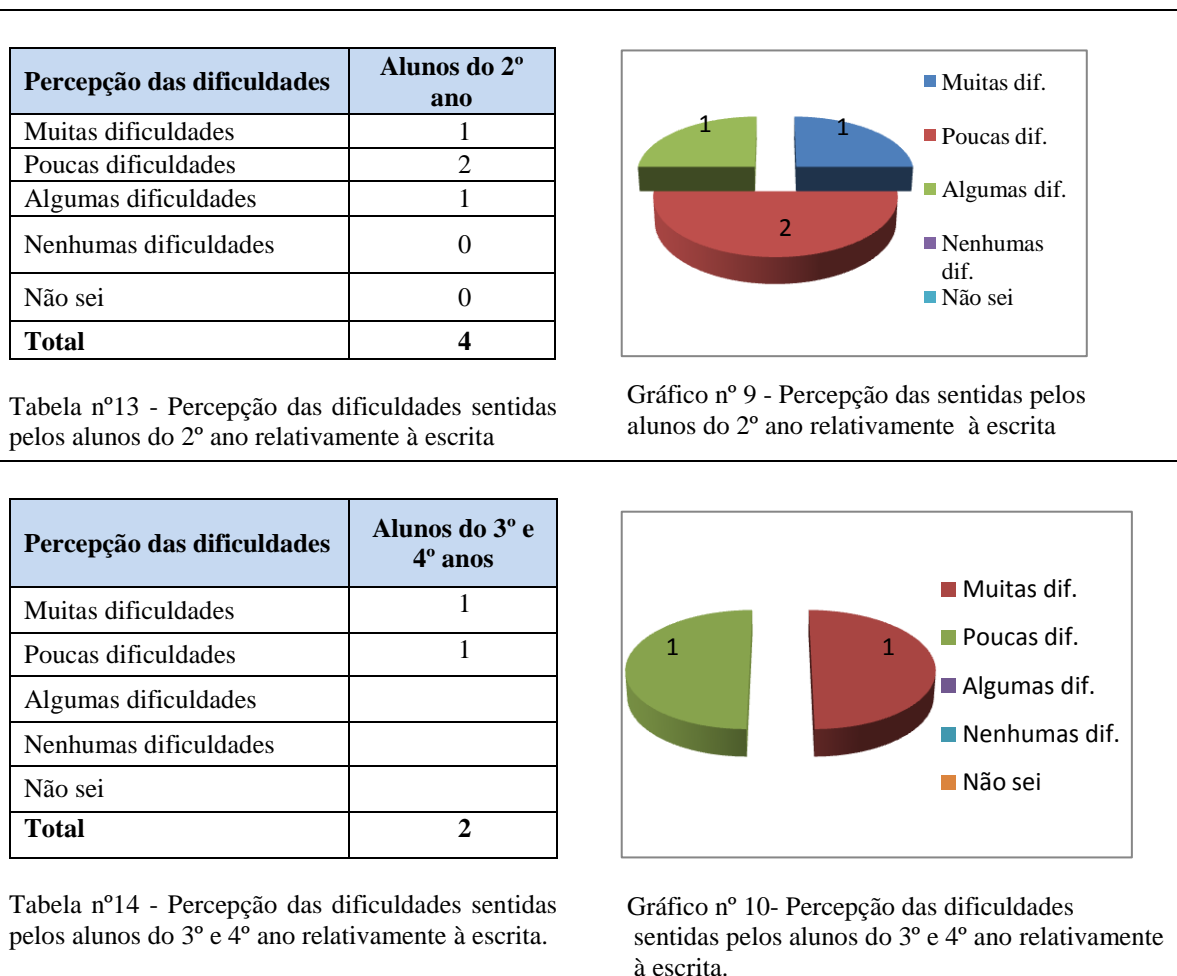


Gráfico nº 8 - Opinião do 3º e 4º ano sobre a escrita

No contexto das dificuldades ao nível da produção escrita considerámos interessante saber se a criança se apercebe ou não das suas dificuldades. Por isso questionámos, na pergunta número quatro, se sente dificuldades perante uma actividade de escrita.

Pela leitura que a seguir se anexa, verificamos que a nível do 2º ano a opinião manifestada quanto às dificuldades é a seguinte: dois alunos responderam que sentem poucas dificuldades em escrever, um respondeu que sente algumas e outro respondeu que sente muitas. Em relação às respostas dadas pelos dois alunos do 3º e 4º ano, o do 3º ano disse muitas e o do 4º ano referiu poucas dificuldades. Atendendo às respostas dadas verificamos que desde cedo as crianças tomam consciência das suas próprias dificuldades relativamente à tarefa da escrita uma vez que em qualquer dos anos referem sentir dificuldades. Curiosamente constatamos também que a empatia com a escrita está directamente relacionada com o grau de dificuldades que cada criança mencionou. As que

reponderam gostar muito assinalaram sentir poucas dificuldades, quem referiu gostar ou gostar pouco mencionou sentir algumas dificuldades e quem disse que gosta pouco da escrita também referiu que sente muitas dificuldades.



De seguida, quisemos diagnosticar quais são as principais dificuldades com que os alunos se confrontam durante o acto da escrita a partir de uma introspecção por eles efectuada (pergunta número cinco).

A análise dos dados obtidos permitiu constatar o seguinte relativamente ao 2º ano:

- ter ideias, escrever palavras difíceis e a caligrafia foi referido por 3 alunos;
- escrever e a acentuação foram referidos por 2 alunos;
- a pontuação e ordenar as ideias foi referido por 1 aluno.

Os dados do questionário aplicado ao 3º e ao 4º ano relativamente a esta questão apresentaram resultados semelhantes. Ambos referiram que a caligrafia e a escrita de palavras difíceis constitui uma dificuldade, no entanto, o aluno do 3º ano mencionou que simplesmente escrever era complicado, enquanto que a aluna do 4º ano mencionou que ter ideias, ou seja, a criatividade e imaginação é que seria um obstáculo.

A caligrafia, ter ideias e escrever palavras difíceis foram as opções mais assinaladas. O parâmetro que não foi assinalado por nenhuma criança foi a construção de parágrafos. Os dados resultantes desta análise encontram-se na tabela e no gráfico seguintes. Dos restantes parâmetros os menos valorizados foram a pontuação e a acentuação.

Não sendo nosso objectivo confirmar as respostas dadas pelas crianças com a avaliação dos alunos, podemos dizer que nem todas correspondem totalmente à realidade, o que pode ser indiciador de uma fraca consciência metalinguística. As crianças têm consciência das dificuldades que têm mas nem sempre as conseguem identificar.

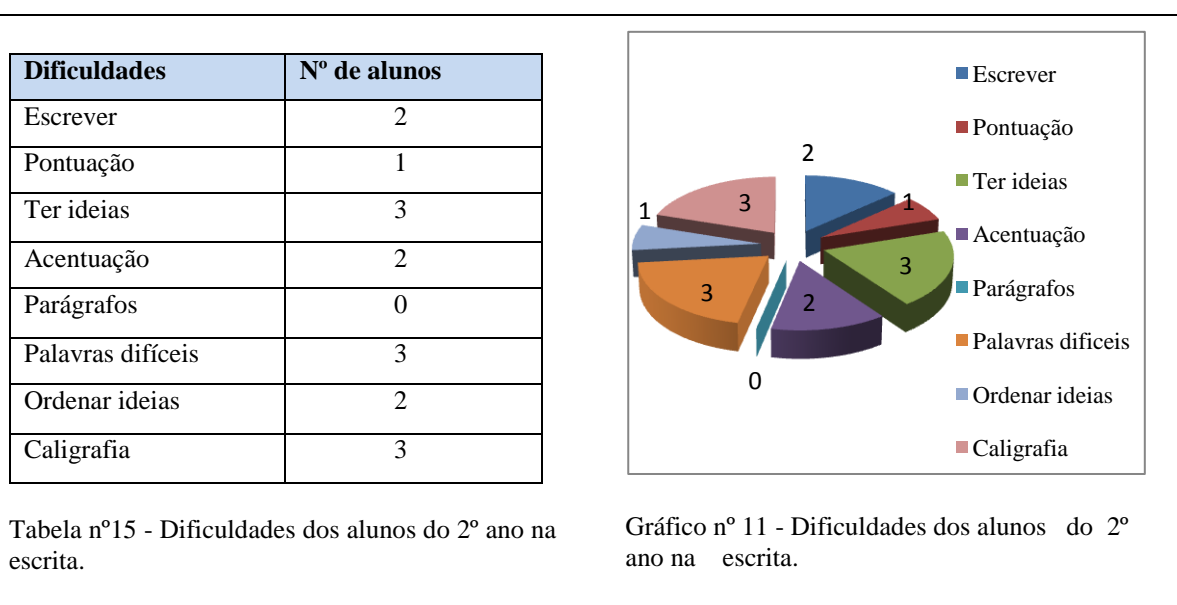
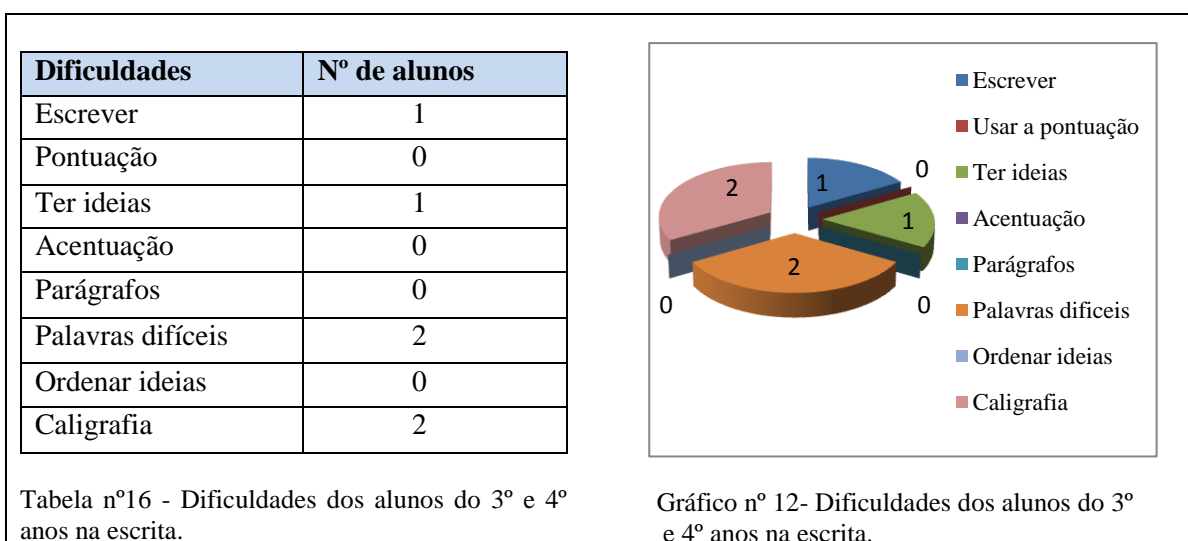


Tabela nº15 - Dificuldades dos alunos do 2º ano na escrita.

Gráfico nº 11 - Dificuldades dos alunos do 2º ano na escrita.



Em relação à questão nº 6, com a qual pretendíamos saber as preferências de cada aluno relativamente à escrita, verificamos que para o 2º ano vão para as cópias (foi referido por duas crianças), em segundo lugar encontram-se as interpretações de textos (duas crianças), em terceiro lugar os anagramas (duas crianças), em quarto lugar as preferências divergem, situando-se pela banda desenhada, elaboração de histórias, sopa de letras e caligramas (cada criança referiu sua a preferência) e finalmente escrever para alguém (duas crianças).

No que diz respeito à análise das respostas dadas à questão nº 6 pelos alunos do 3º e 4º ano constatamos que a preferência vai para a interpretação de textos (3º ano) e para os caligramas (4º ano). Em segundo lugar aparece o reconto para o 3º ano e a sopa de letras para o 4º ano. Em terceiro lugar temos o resumo para o 3º ano e as palavras cruzadas para o 4º ano. Em quarto lugar surgem os caligramas para o 3º ano e os anagramas para o 4º ano. Finalmente, os acrósticos são a preferência do aluno do 3º ano enquanto que a preferência para a aluna do 4º ano vai para a elaboração de textos que impliquem escrever para alguém.

A análise destes dados torna-se muito interessante uma vez que constatamos que relativamente às preferências do 2º ano estas vão sobretudo para as cópias e para as interpretações e só depois para os jogos de escrita. O aluno do 3º ano, apesar das dificuldades que manifesta ao nível da escrita, refere preferir as actividades de escrita que impliquem maior desempenho, no entanto, os dados do questionário aplicado à aluna do 4º ano revelam pouco empenho uma vez que assinalou as tarefas mais simples, nem referindo sequer as mais exigentes.

Actividades de escrita preferidas pelo 2º ano	Preferência
Cópias	1º
Interpretações	2º
Anagramas	3º
Sopa de letras, histórias, BD, caligramas	4º
Escrever para alguém	5º

Tabela nº17 - Preferências a nível da escrita pelos alunos do 2º ano.

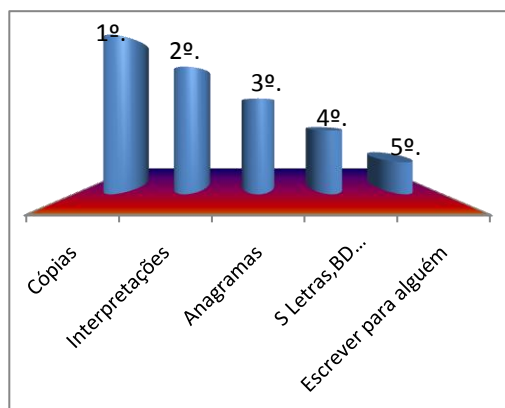


Gráfico nº 13 - Preferências a nível da escrita pelos alunos do 2º ano

Actividades de escrita preferidas pelo 3º ano	Preferências
Interpretação de texto	1º
Reconto	2º
Resumo	3º
Caligramas	4º
Escrever para alguém	5º

Tabela nº18 - Preferências a nível da escrita pelo aluno do 3º ano.

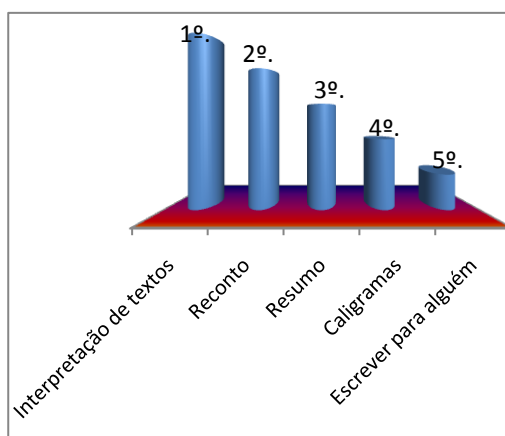


Gráfico nº 14- Preferências a nível da escrita pelo aluno do 3º ano.

Actividades de escrita preferidas pelo 4º ano	Preferências
Caligramas	1º
Sopa de letras	2º
Palavras cruzadas	3º
Anagramas	4º
Acrósticos	5º

Tabela nº 19 - Preferências a nível da escrita pela aluna do 4º ano.

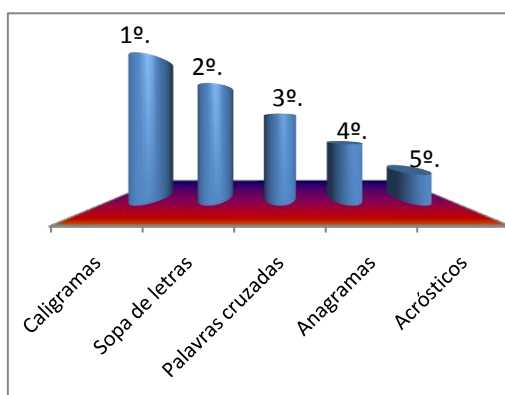


Gráfico nº 15-Preferências a nível da escrita pela aluna do 4º ano

Com a pergunta seguinte pretendíamos saber quais as actividades de escrita menos favoritas. A análise dos dados recolhidos indica-nos que o 2º ano coloca em primeiro lugar a construção de histórias, seguindo-se os ditados, a interpretação de textos, ordenar histórias e, finalmente, em quinto lugar as opções foram diversas, nomeadamente, os caligramas, as sopas de letras, escrever para alguém e ordenar histórias. O 3º ano fez outra ordenação de actividades de escrita menos favoritas. Em primeiro lugar colocou as composições, a descrição de paisagens, os acrósticos, o funcionamento da língua e a ordenação de histórias. A aluna de 4º ano referiu que a actividade de escrita de que gosta menos é a elaboração de composições, o reconto, o resumo, a interpretação de textos e os ditados (as mais exigentes).

Actividades de escrita menos favoritas pelo 2º ano	Preferências
Histórias	1º
Ditados	2º
Interpretação de textos	3º
Ordenar Histórias	4º
Caligramas, sopas de letras, escrever para alguém, ordenar histórias	5º

Tabela nº20 - Actividades de escrita menos favoritas pelos alunos do 2º ano.

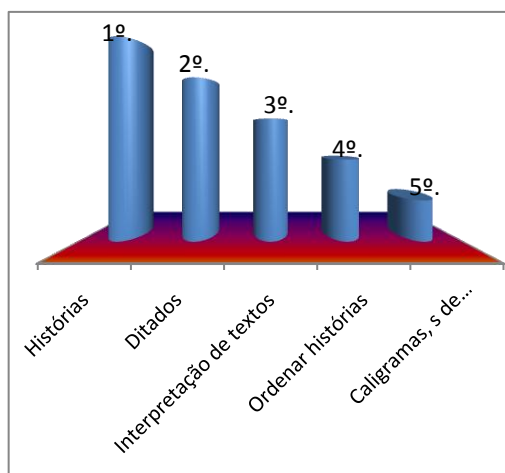


Gráfico n° 16- Actividades de escrita menos favoritas pelos alunos do 2º ano

Actividades de escrita menos favoritas pelo 3º ano	Preferências
Composições	1º
Descrição	2º
Acrósticos	3º
Funcionamento da Língua	4º
Ordenação de histórias	5º

Tabela nº21 - Actividades de escrita menos favoritas pelo aluno do 3º ano.

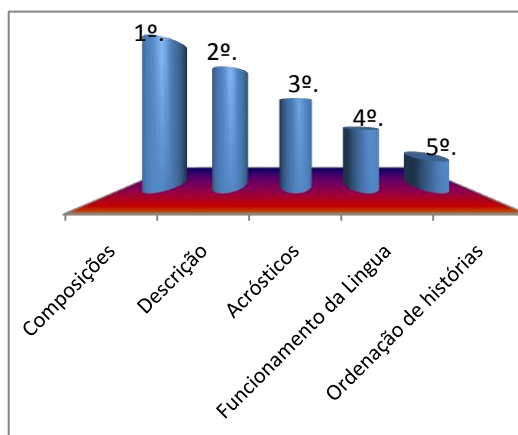


Gráfico n° 17 - Actividades de escrita menos favoritas pelo aluno do 3º ano.

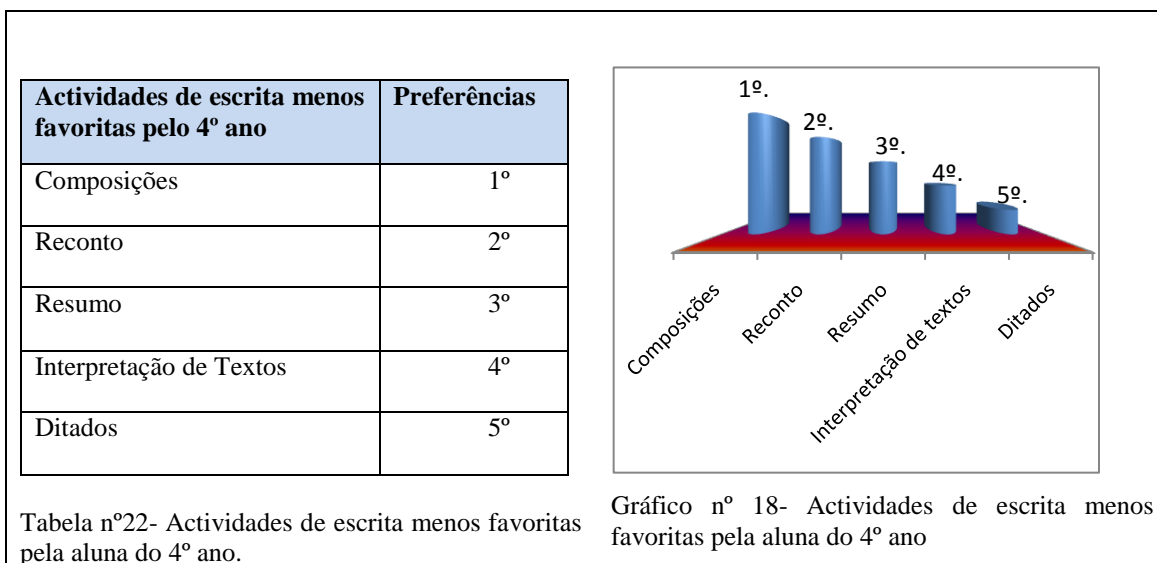


Tabela n°22- Actividades de escrita menos favoritas pela aluna do 4º ano.

A pergunta número 8 é a única de resposta livre neste questionário e com ela pretendemos saber a percepção que cada criança tem relativamente ao erro. Pela análise efectuada constatamos que todas as crianças mencionaram que sabem que erram porque a professora dá-lhes essa indicação através de uma sinalização que pode ser uma cara feia, uma rodinha ou simplesmente o sublinhar a palavra.

Finalmente, a última pergunta pretendia aferir a percepção de cada criança relativamente aos seus próprios erros. Desta forma, perguntámos quais eram as indicações que recebiam sobre os aspectos a melhorar na sua escrita. A esta questão os alunos do 2º ano responderam serem os erros, a sequência de ideias e a caligrafia como sendo as indicações que recebem para melhorar o seu desempenho. O 3º ano e o 4º ano fazem referência a quase todos os parâmetros incluindo a questão ortográfica. A caligrafia é um aspecto que parece persistir, mesmo nesta etapa da escolaridade. Cruzando estes resultados com os da pergunta número cinco reparamos que os mesmos não diferem muito, ou seja, onde os inquiridos sentem mais dificuldades é também aí lhes é dada indicação para melhorarem.

Indicações recebidas para melhorar a escrita	Nº de alunos
Erros	3
Sequência de ideias	3
Falta de estudo	0
Falta de imaginação	2
Fazer diálogos	2
Pontuação	1
Acentuação	2
Usar maiúsculas	1
Frases longas	2
Ter mais atenção	2
Parágrafos	3
Letra	4
Repetições	2

Tabela nº23- Indicações recebidas para os alunos do 2º ano melhorarem a escrita

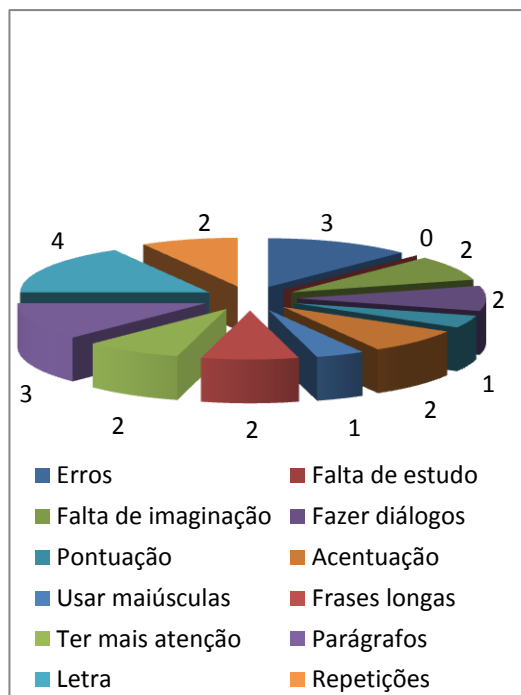


Gráfico nº 19- Indicações recebidas para os alunos do 2º ano melhorarem a escrita

Indicações recebidas para melhorar a escrita	Nº de alunos
Ortográficas	1
Sequência de ideias	
Falta de estudo	1
Falta de imaginação	
Fazer diálogos	1
Pontuação	1
Acentuação	1
Usar maiúsculas	1
Frases longas	1
Ter mais atenção	1
Parágrafos	1
Saber as regras gramaticais	1
Letra	1
Repetições	1

Tabela nº24- Indicações recebidas para o aluno do 3º ano melhorar a escrita

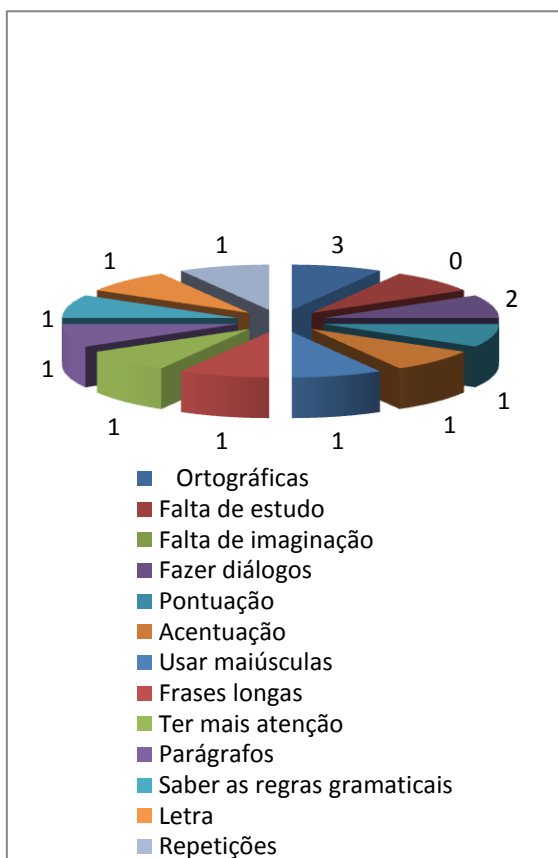
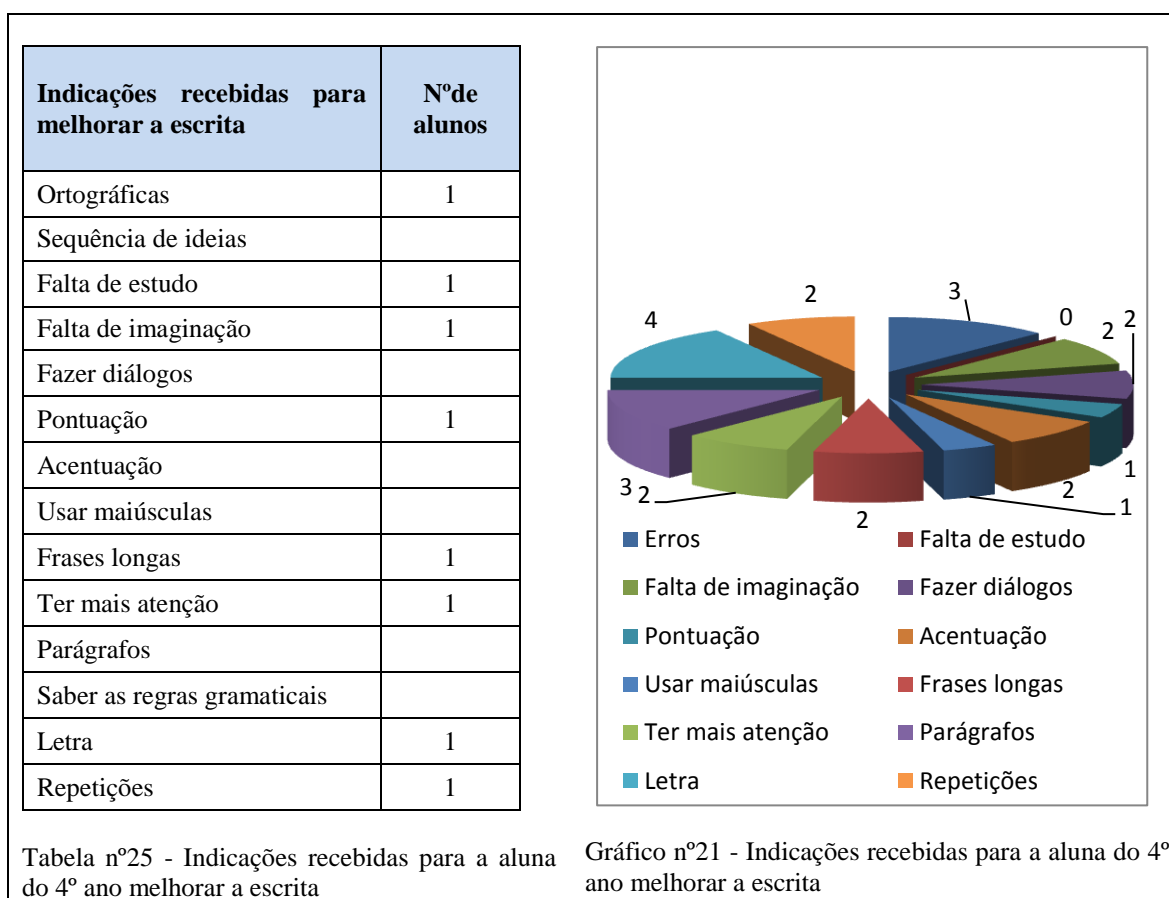


Gráfico nº20 - Indicações recebidas para o aluno do 3º ano melhorar a escrita



Após termos analisado todas as respostas às questões elaboradas podemos verificar que a maioria dos alunos deste estudo manifesta empatia pela escrita. Das seis crianças apenas duas mencionaram gostar pouco e nenhuma referiu não gostar. Todas reconhecem ter dificuldades na escrita (apesar de nem sempre as saberem identificar correctamente), no entanto, algumas preferem dizer que são poucas. Os motivos para esta posição podem relacionar-se com a consciência ou não dessa facilidade. Deste modo, será, então, necessário levar os alunos a concluir que o diagnóstico das dificuldades no processo da escrita se torna importante para a superação das mesmas. Demos conta ainda que a opinião sobre a escrita é menos favorável à medida que os anos escolares avançam, considerando que a aluna de 4º ano referiu que gosta de escrever mas ao mencionar o quê apenas refere actividades mais simples. Face aos resultados, podemos sublinhar que se deve aproveitar a motivação maioritária dos alunos para aprofundar os conhecimentos sobre a escrita, diversificando e orientando as actividades de acordo com as suas preferências.

4.5. Manifestações da Consciência Metalinguística nas Produções Escritas Propostas aos Alunos

A fim de termos um conhecimento mais detalhado sobre a competência e a consciência ortográfica dos alunos do nosso estudo recorremos a três actividades distintas: o **ditado**, a “**caça ao erro**” e a **produção escrita**. Desta forma, no primeiro período escolar, aplicámos o ditado para avaliarmos a situação. No 2º período organizámos a actividade “caça ao erro” para observarmos o desenvolvimento da consciência metalinguística no processo de detecção e correcção de erros e no 3º período recorremos a uma produção escrita elaborada pelas crianças. Estas actividades foram as seleccionadas por nós por as considerarmos o melhor instrumento para recolha dos dados pretendidos e, desta forma, efectuarmos um diagnóstico mais concreto da situação.

Depois de reunidos todos os trabalhos elaborados pelos alunos, fizemos o levantamento e a categorização das incorrecções, registando as conclusões em tabelas e em gráficos.

A análise das incorrecções dos alunos é tarefa fundamental na prática do docente para conhecer as dificuldades que estes manifestam ao nível da escrita e, assim, poder adequar estratégias e metodologias mais eficazes em sala de aula. Segundo Barbeiro, “O professor deve ser capaz de analisar as incorrecções ortográficas do aluno, tendo em conta não apenas a forma que ele escreveu, mas também o processo que terá seguido para chegar até ela. Para apreender esse processo, deve mobilizar o conhecimento que tem do aluno, da sua linguagem e das suas dificuldades.” (web:49)

Atendendo à enorme diversidade de classificações dos erros ortográficos que os diversos autores apresentam, baseámo-nos no estudo de Sousa (2000) e na tipologia por ele utilizada uma vez que nos parece ser a mais adequada para esta tarefa. Segundo a sua classificação os erros podem-se dividir em três grandes categorias: erros foneticamente e graficamente incorrectos (Classe I); erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe II); outros (Classe III). Para a análise que nos propomos efectuar utilizámos a Classe I de Sousa que inclui erros de adição, omissão, substituição e troca de posição ou inversão dos grafemas e ao item “erros de divisão e aglutinação” da Classe II.

4.5.1. Ditado

Subscrevendo Azevedo (2000), o erro é por nós também considerado como um instrumento de trabalho, algo natural, intrínseco ao processo de aprendizagem, ou seja, fenómeno de integração de novos conhecimentos e passagem obrigatória para o saber. Só conhecendo bem o erro é que o poderemos combater. Neste sentido, e, no estudo em causa, recorremos ao ditado para avaliarmos a competência ortográfica dos nossos alunos.

No que diz respeito à utilização desta actividade no processo de ensino, também entendemos que, como tarefa isolada, não é a melhor estratégia para a aprendizagem. No entanto, este poderá ser produtivo se for conjugado com outras actividades que lhe retirem o carácter artificial de que é revestido. Apesar de ter sido utilizado, várias vezes, ao longo do ano, teve sobretudo, como finalidade, servir de regulador da situação ortográfica.

Considerando que o nosso grupo de alunos compreende o 2º, 3 e 4º ano de escolaridade iremos comparar o desempenho, a nível da ortografia de acordo com a tipologia por nós determinada, de modo a verificar a predominância e se há ou não evolução na competência ortográfica ao longo dos vários anos de escolaridade. Desta forma, aplicámos o mesmo ditado a todos os alunos. O texto foi um excerto de um livro trabalhado em sala de aula intitulado *O Capuchinho Vermelho do Sec. XXI*.

4.5.1.1. Adição de grafemas

Após a análise do ditado, e, conforme podemos verificar pelos dados constantes da tabela e do gráfico que se anexam, o maior número de erros desta categoria verifica-se ao nível do 2º ano. Todos os alunos apresentam erros desta tipologia à excepção da aluna F do 4º ano. A análise indicia a influência da oralidade, ou seja, as crianças falam incorrectamente e reproduzem essa incorrecção pois uma aquisição imperfeita da oralidade determina, muitas das vezes, os erros que as crianças cometem a nível escrito, como é o caso dos erros “aredera”, “encontrare”, “loubo” e “ademirada”.

Aluno	Nº de erros
J	3
M	1
R	2
S	8
Total	14

Tabela nº26 - Adição de grafemas do 2ºano

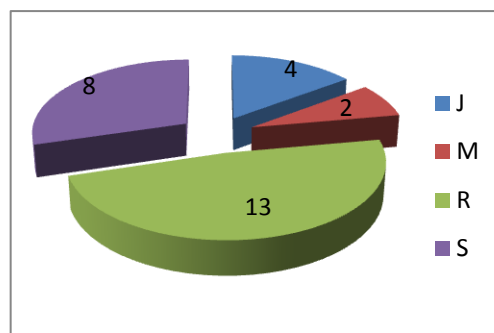


Gráfico nº 22 - Adição de grafemas do 2º ano

Aluno	Nº de erros
L	4
Total	4

Tabela nº27 - Adição de grafemas do 3ºano

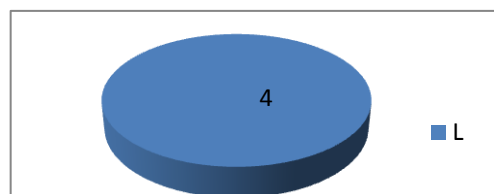


Gráfico nº 23- Adição de grafemas do 3º ano

Aluno	Nº de erros
F	0
Total	0

Tabela nº28 - Adição de grafemas do 4º ano



Gráfico nº 24- Adição de grafemas do 4º ano

Ano	Total de erros por adição de grafema
2º	14
3º	4
4º	0
Total	18

Tabela nº29 - Adição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano

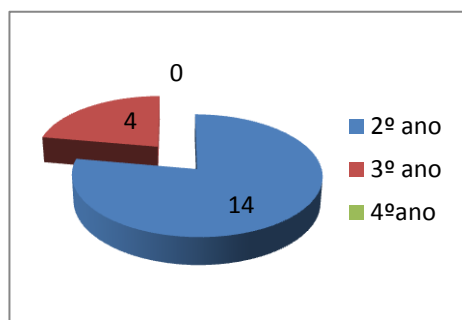


Gráfico nº25- Adição de grafemas do 2º, 3º e 4º e 4º ano

4.5.1.2. Substituição de grafemas

Relativamente aos erros apresentados desta tipologia verificamos pela tabela 30 e gráfico 26 que estes são visíveis em todos os anos de escolaridade mas com maior incidência no 2º ano. Esta categoria é a que engloba o maior número de erros do grupo em estudo.

As situações analisadas dizem respeito maioritariamente à substituição do “o” pelo “u”, de “ão” em vez de “am”, do “e” em vez do “i” (Capochinho em vez de Capuchinho, “constoirem” em vez de “contruírem”, “mão” em vez de “mau”, “tinhão-lhe” em vez de “tinham-lhe”, “ajoisada” em vez de “ajuizada”). Todos os alunos, à excepção de um, escreveram mal a palavra “Capuchinho”. Outros casos são ainda palavras como: “aconselhou” em vez de “aconselhou”, “comstruïrem” em vez de “construírem”. Estas situações revelam que embora os fonemas sejam semelhantes, são distintos a nível gráfico o que indica que a consciência e subsequente competência ortográfica ainda não se encontra devidamente consolidada. A substituição do “e” pelo “i” e vice-versa, verifica-se maioritariamente em palavras em que o “e” se lê “i”. A substituição de “ão” por “am” (erro apresentado pelo aluno do 3º ano) no final das formas verbais, na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito, deve-se, por um lado, ao facto da regra gramatical em que o tempo futuro e o pretérito perfeito têm terminações diferentes ainda não se encontrar consolidada, por outro, deve-se ao facto de não haver uma identificação correcta da sílaba tónica.

Os alunos que revelaram mais erros desta tipologia foram os alunos M e S (2º ano) com 9 cada um e o aluno L (3º ano) com 7 erros. De salientar ainda que a aluna de 4º ano apresentou maior número de erros desta categoria relativamente ao aluno do 2º ano.

Tendo em conta os resultados desta categoria de erros, torna-se fundamental que os alunos façam bastantes exercícios e consolidem estas noções no sentido de superarem estas dificuldades de modo a que estes problemas sejam resolvidos até final do 1º Ciclo do Ensino Básico e não se transformem em desvios permanentes, condicionando o processo de desenvolvimento e consolidação da competência da escrita.

Aluno	Nº de erros
J	6
M	9
R	4
S	9
Total	28

Tabela nº 30- Substituição de grafemas do 2ºano

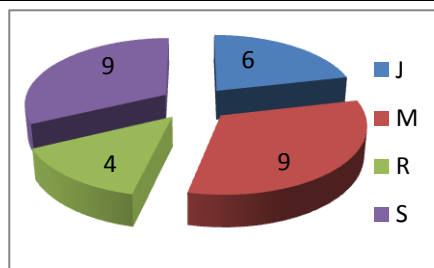


Gráfico nº 26 - Substituição de grafemas do 2º ano

Aluno	Nº de erros
L	1
Total	1

Tabela nº31- Substituição de do grafemas do 3ºano

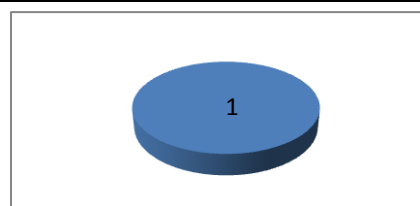


Gráfico nº 27- Substituição de grafemas 3º ano

Aluno	Nº de erros
F	3
Total	3

Tabela nº32 - Substituição de grafemas do 4º ano

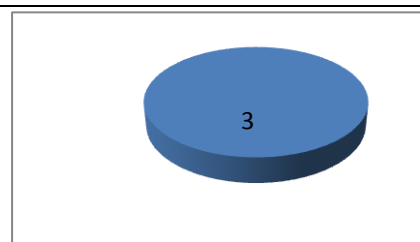


Gráfico nº 28- Substituição de grafema do 4ºano

Ano	Total de erros por substituição
2º	28
3º	1
4º	3
Total	32

Tabela nº33 - Substituição de grafemas do 2º, 3º e 4º anos

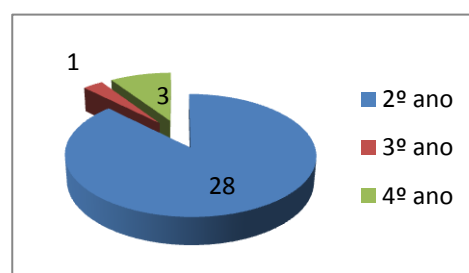


Gráfico nº 29- Substituição de grafemas do 2º, 3º e 4º anos

4.5.1.3. Supressão de grafemas

No que diz respeito à supressão de grafemas, podemos dizer que não se verificaram muitas situações de incorrecção desta natureza como podemos constatar pelos dados que se anexam. No entanto, todos os elementos apresentaram um erro desta tipologia à excepção da aluna de 4º ano. Há a salientar a situação da aluna M que cometeu 9 incorrecções desta tipologia. Relativamente a esta aluna verificaram-se, entre outras, as seguintes situações: ”esfreou” em vez de “esfregou”, ”fores” em vez de “floresta”, ”finenlhe” em vez de “finalmente”, ”peios” em vez de “prédios”.

Aluno	Nº de erros
J	1
M	9
R	1
S	2
Total	13

Tabela nº34 - Supressão de grafemas do 2º ano

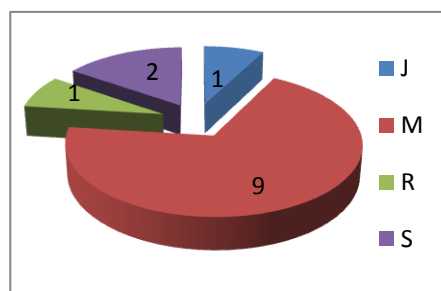


Gráfico nº 30-Supressão de grafemas do 2º ano

Aluno	Nº de erros
L	1
Total	1

Tabela nº35 - Supressão de grafemas do 3º ano

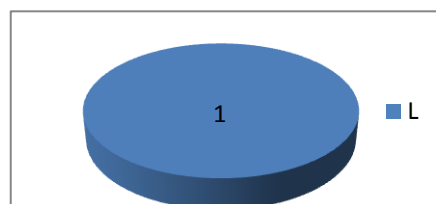


Gráfico nº 31- Supressão de grafemas do 3º ano

Aluno	Nº de erros
F	0
Total	0

Tabela nº36 - Supressão de grafemas do 4º ano



Gráfico nº 32- Supressão de grafemas do 4º ano

Ano	Total de erros por supressão
2º	13
3º	1
4º	0
Total	14

Tabela nº37 - Supressão de grafemas do 2º,3 e 4 ano

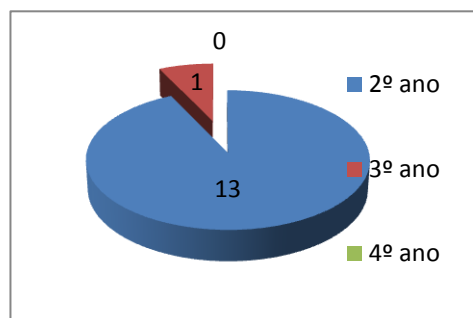


Gráfico nº 33- Supressão de grafemas do 2º,3º e 4º ano

4.5.1.4. Troca de grafemas

A troca de grafemas é a categoria que apresenta menos desvios à grafia correcta das palavras. No 2º ano apenas dois alunos deram um erro; no 3º ano o aluno fez duas incorrecções desta tipologia e no 4º ano não se verificou qualquer situação deste género.

Aluno	Nº de erros
J	1
M	0
R	1
S	0
Total	2

Tabela nº 38 - Troca de grafemas do 2º ano

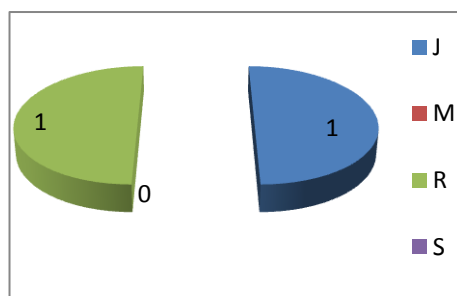


Gráfico nº 34- Troca de grafemas do 2º ano

Aluno	Nº de erros
L	2
Total	2

Tabela nº39 - Troca de grafemas do 3º ano

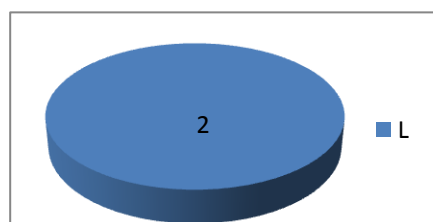
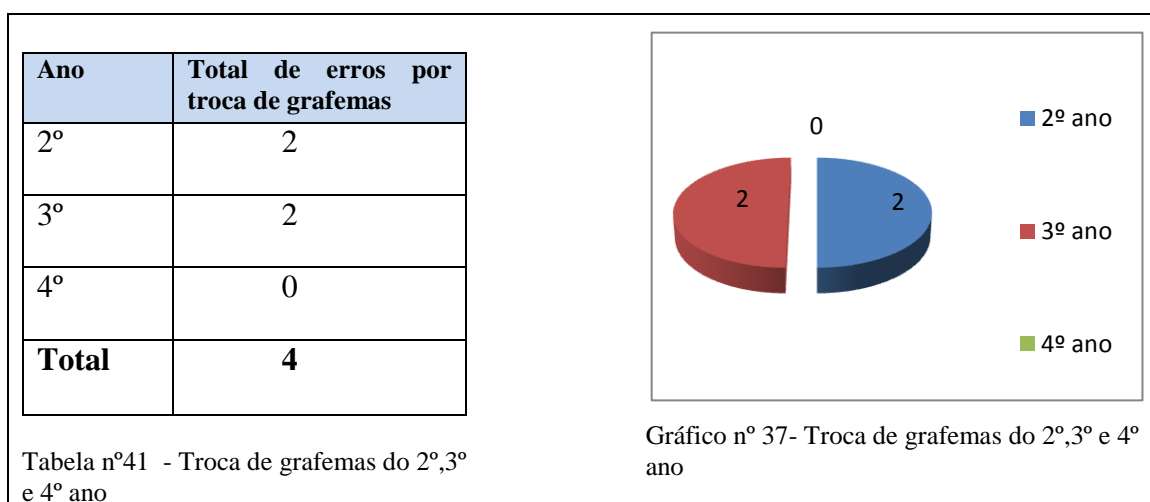
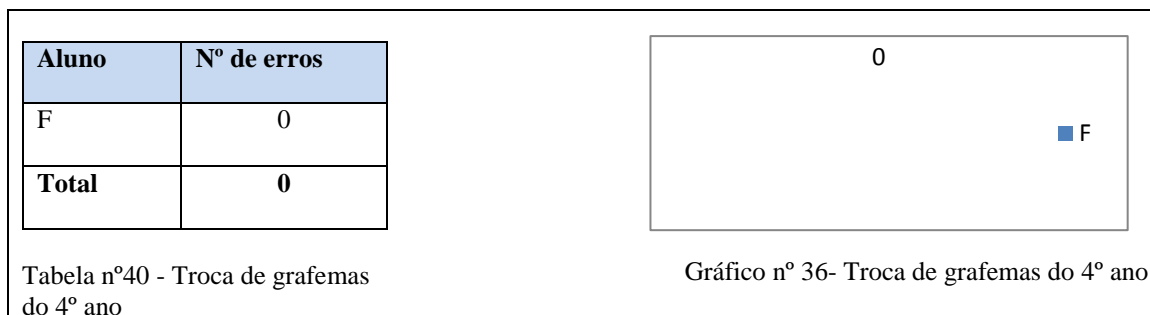


Gráfico nº 35- Troca de grafemas do 3º ano



Como damos conta há casos pontuais que incidem neste campo as suas dificuldades, o que implica que, nesta situação, sejam adoptadas medidas individualizadas de correcção.

4.5.1.5. Hifenização e/ou aglutinação incorrectas

Relativamente a esta categorização de erros ortográficos, verificamos que só o 2º ano é que regista situações desta natureza. Entre as situações analisadas destacam-se as seguintes : “ a cela” e “a quela” em vez de “aquela”, “ a demirada” em vez de “admirada”; “a e” em vez de “aí”, acomse-lh” em vez de “aconselhou”. De referir que a palavra aquela teve duas versões de “a cela” e uma de “a quela”. Constatamos ainda serem mais frequentes os erros de hifenização que os de aglutinação. Para promovermos a correcção ao nível da unidade gráfica da palavra devem-se promover actividades de desenvolvimento fonológico. Um aspecto que se deve ter igualmente em conta será pronunciar pausadamente as palavras.

Pelo estudo que fizemos demos também conta de algumas faltas ao nível da acentuação e, neste caso, é a aluna do 4º ano e o aluno de 3º ano que cometem mais infracções a este nível, havendo a predominância para a falta da mesma. O uso indevido das maiúsculas surge também associado às incorrecções do 3º ano.

Aluno	Nº de erros
J	1
M	2
R	
S	3
Total	6

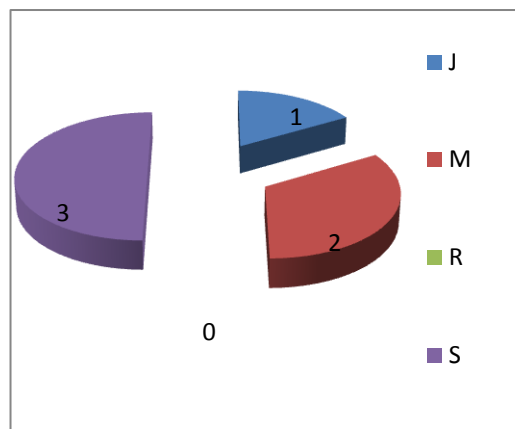


Tabela nº42 - Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º ano

Gráfico nº 38 - Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º ano

Aluno	Nº de erros
L	0
Total	0



Tabela nº43 - Número de erros por hifenização /aglutinação do 3º ano

Gráfico nº39- Número de erros por hifenização /aglutinação do 3º ano

Aluno	Nº de erros
F	
Total	0



Tabela nº44 - Número de erros por hifenização /aglutinação do 4º ano

Gráfico nº 40 – Número de erros por hifenização /aglutinação do 4º ano

Ano	Total de erros por hifenização/aglutinação
2º	6
3º	0
4º	0
Total	6

Tabela nº45 - Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º,3º e 4º ano

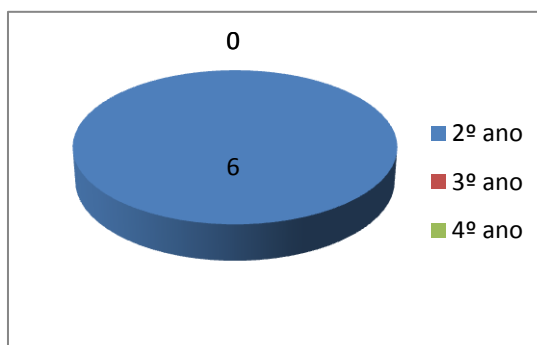


Gráfico nº41- Número de erros por hifenização /aglutinação do 2º,3º e 4º ano

Ano	Total de erros				
	Adição	Substituição	Supressão	Troca	Hifenização e/ou aglutinação
2º	14	28	13		
3º					
4º					
Total	18	32	14		

Tabela nº 46– Número de erros do ditado por ano de escolaridade

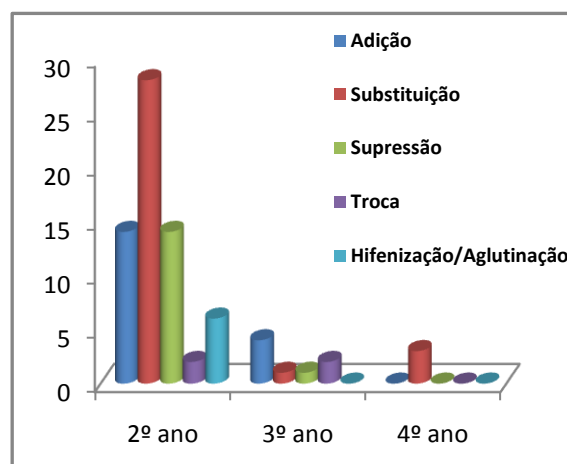


Gráfico nº 42– Número de erros do ditado por ano de escolaridade

Após uma análise geral das incorrecções ortográficas do ditado verificamos uma distribuição por todas as categorias, predominando, no entanto, os erros de substituição, seguidos dos erros de adição de grafemas, de supressão, de hifenização/aglutinação e finalmente os de troca. O número de erros foi maior no 2º ano em todas as categorias, mas também ao nível do 3º ano são ainda consideráveis. O 4º ano apresenta uma maior correcção ortográfica. A aluna em causa apenas apresentou erros por substituição.

A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel importante na aprendizagem. Aprender ortografia exige reflexão. Contudo, a capacidade de realizar essa reflexão não é imediata. A reflexão e o conhecimento consciente constituem as maneiras de evitar que o aluno assumas as formas ortograficamente incorrectas que vê. Daí que se torne necessário desenvolver hábitos de

reflexão, de tentativas de explicação das incorrecções produzidas e de antecipação das dificuldades.

Após a realização desta actividade os erros foram expostos no quadro e corrigidos de forma colectiva, como era prática comum. As figuras seguintes exemplificam algumas situações deste tipo de correcção. Entendemos que se deve transmitir à criança que o erro é normal no processo de aprendizagem, não devendo este acontecimento ser motivo de vergonha mas sim motivação para o conhecimento da Língua.



Fotografias nº 3 e nº 4 - Correcção colectiva dos erros ortográficos

4.5.2. Exercício “Caça ao Erro”

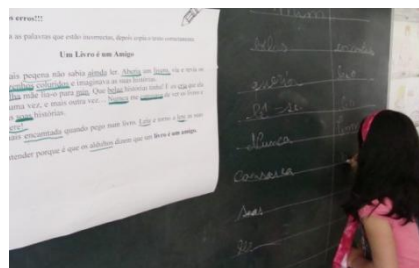
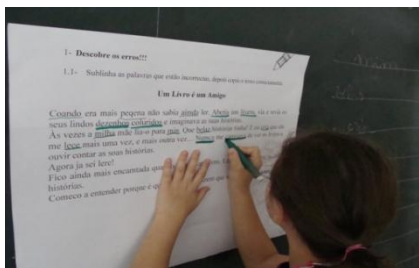
Uma outra proposta de actividade por nós desenvolvida foi a “caça ao erro” a qual realizámos durante o 2º período. Tratou-se de um pequeno texto de 10 frases e com algumas infracções ortográficas no qual as crianças, após efectuarem uma leitura, a nível individual, teriam de descobrir essas mesmas incorrecções.

Este exercício, à semelhança de outros que foram resolvidos em sala de aula, durante o ano lectivo, teve como finalidade activar a consciência metalinguística. Pedia-se, então, aos alunos que sublinhassem as palavras que consideravam incorrectas e que reescrevessem novamente o texto com todas as palavras correctamente escritas. Os dados foram tratados separadamente, por ano de escolaridade.



**Fotografia nº. 5 - Realização do exercício
“Caça ao Erro”.**

Depois de concluída esta actividade fez-se a correcção colectiva. O texto foi colocado no quadro e cada aluno corrigia uma parte, sublinhando novamente as palavras e escrevendo ao lado a forma correcta a fim de ser visualizada por todos. Cada aluno teve oportunidade de comparar o seu desempenho e tirar dúvidas em conjunto uma vez que a correcção era discutida por todos. Desta forma, a interacção verbal entre os alunos teve como finalidade favorecer a activação da consciência metalinguística pois a verbalização que se gerou tornou mais visível o pensamento. Este tipo de actividade permitiu-nos observar situações de intercâmbio e de reciprocidade, tanto ao nível da compreensão dos alunos como da produção escrita. A explicitação ajudou ambas as partes ao nível da compreensão: o aluno que verbalizou foi levado a reestruturar o seu pensamento de modo a conseguir explicitá-lo, tendo a oportunidade de consolidar os seus conhecimentos; os outros alunos tiveram acesso à informação numa linguagem mais acessível, visto ser explicitada por um colega. O recurso a estas tarefas facilita o entendimento e o conhecimento tanto do elemento que ajuda como do elemento que é ajudado.



Fotografias nº 6 e nº 7 - Correcção colectiva do exercício

4.5.2.1. Frase 1. “Coando era mais pequena não sabia ainda ler.”

Nesta frase pretendíamos que as crianças activassem a sua consciência ortográfica e conseguissem descobrir a troca e a supressão de grafemas.

Pelos dados que apresentamos, verifica-se que esta primeira frase não ofereceu muitas dificuldades aos alunos. Quase todos os alunos sublinharam os três erros da frase e escreveram correctamente as palavras. Há, no entanto, a registar, o caso do aluno S, do 2º ano e do aluno do 3º ano que não identificaram a substituição do grafema na palavra “Coando”. Ambos escreveram novamente a palavra de forma errada. A aluna de 4º ano identificou os dois erros, o que poderá indiciar maior maturidade ortográfica.

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	1
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	1

Tabela nº 47 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 2º ano

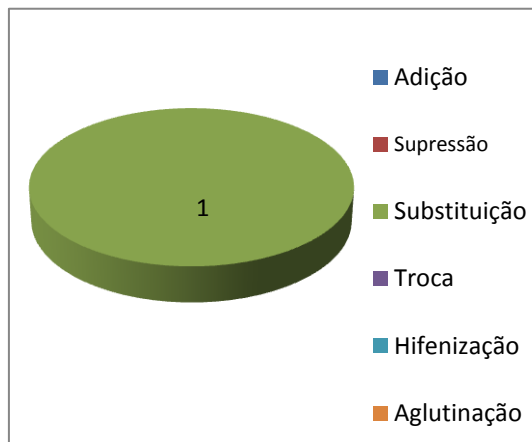


Gráfico nº 43 – Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 2º ano

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	1
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	1

Tabela nº 48 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 3º ano

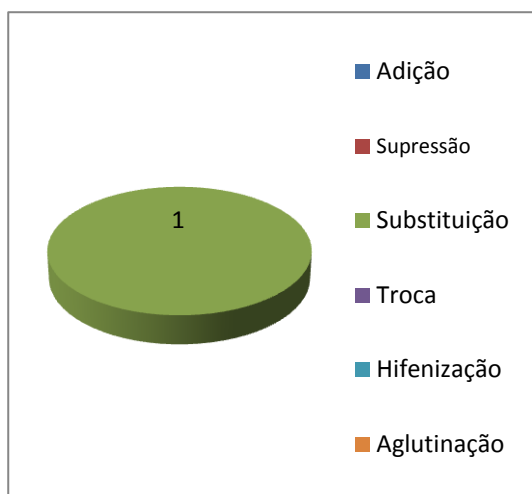
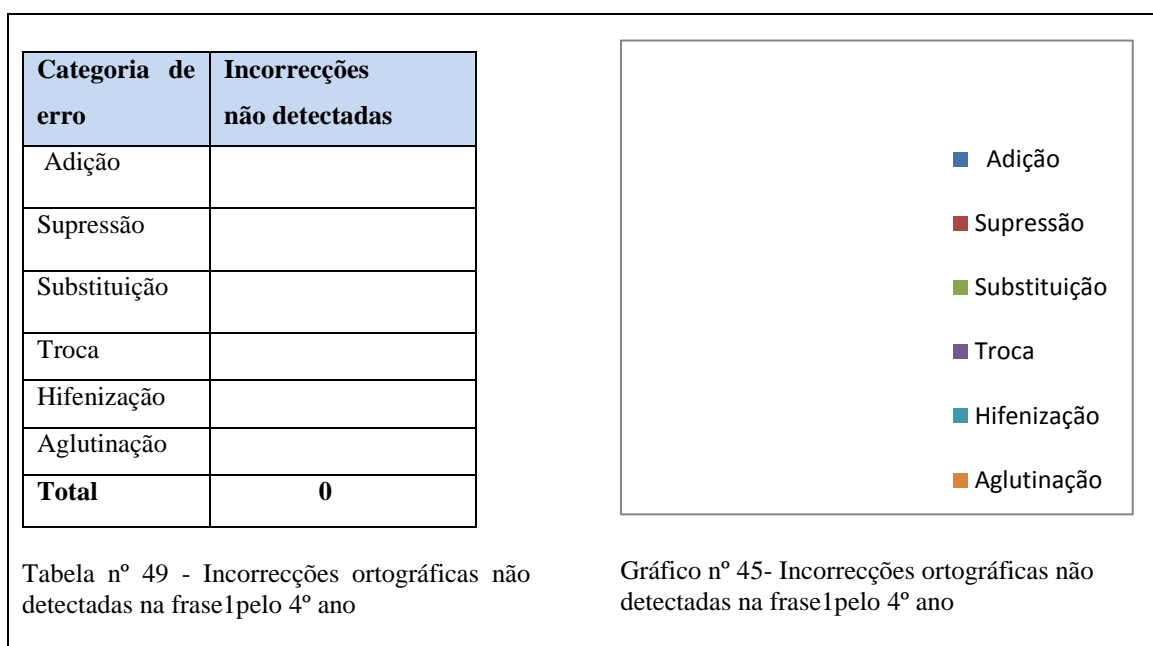


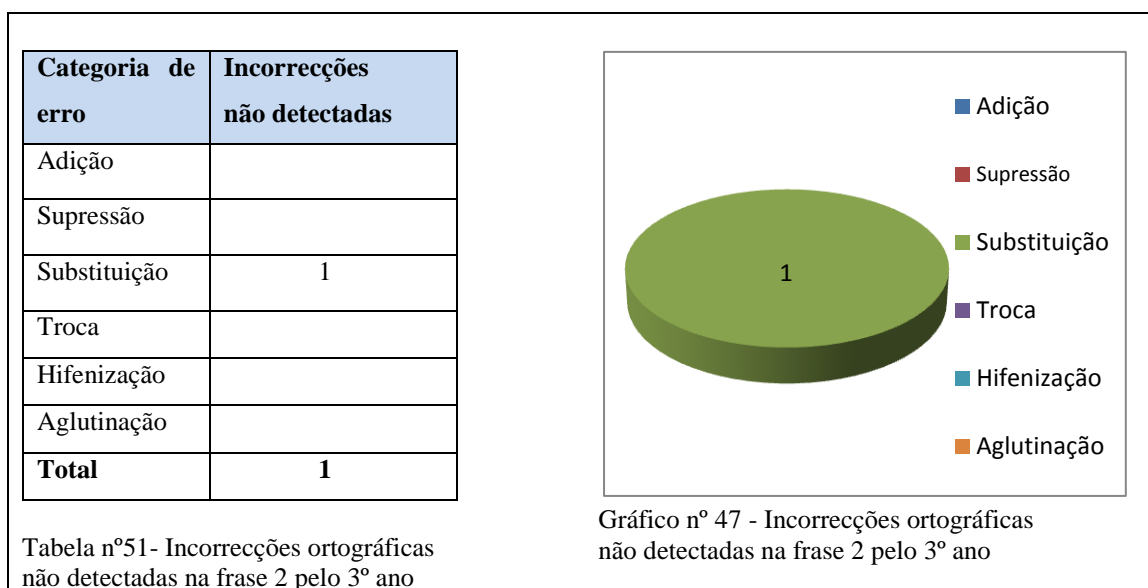
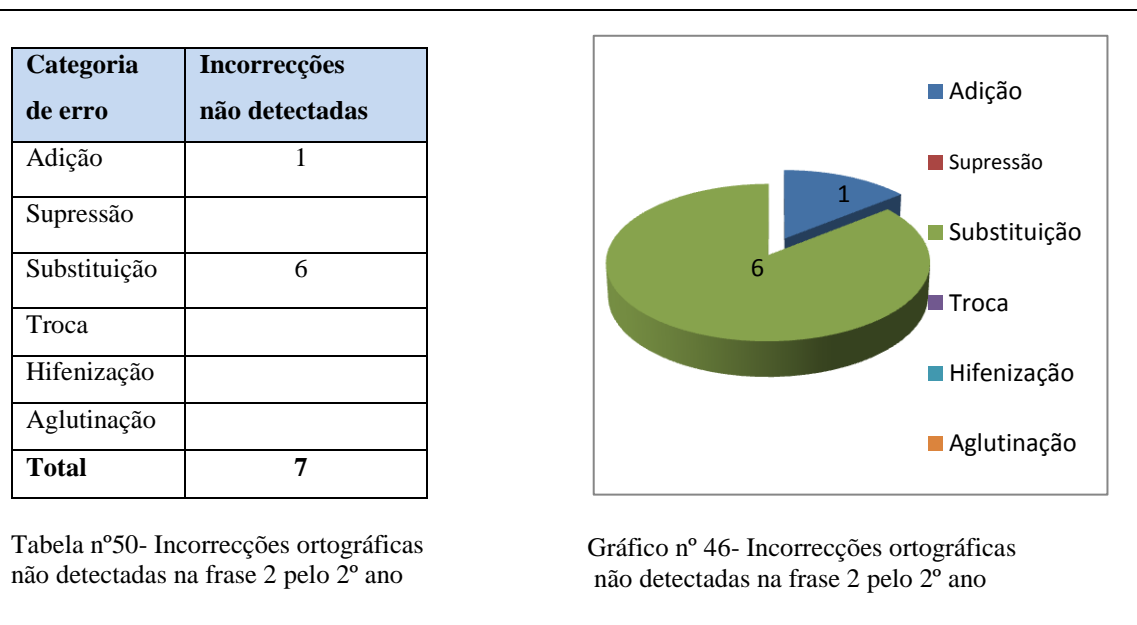
Gráfico nº 44 – Incorreções ortográficas não detectadas na frase 1 pelo 3º ano

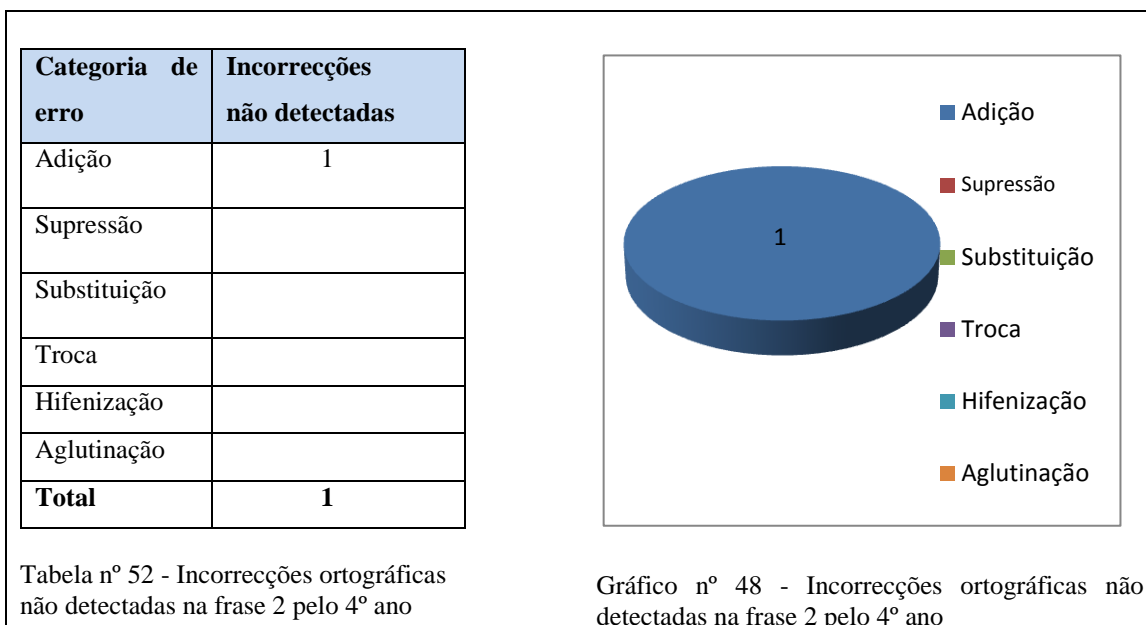


4.5.2.2. Frase 2. “Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coluridos e imaginava as suas histórias.”

Esta segunda frase apresentava quatro erros, dois por adição de grafema e dois por substituição. Pela análise dos trabalhos elaborados pelas crianças verificamos que, ao nível do 2º ano, os erros que não ofereceram grandes dificuldades foram os erros apresentados por adição no meio da palavra. Todas as crianças os conseguiram identificar excepto o aluno S que, neste caso, só conseguiu detectar um erro. Ainda sublinhou mas ao escrever a palavra, cometeu novamente erro. Relativamente aos outros erros por substituição, a situação complicou-se. Numa das palavras não houve nenhum aluno que identificasse erro (“coluridos”), apesar de um deles ainda a ter sublinhado, tendo depois pouco sucesso na sua correcção. No outro erro por substituição só duas crianças do 2º ano identificaram o erro. Relativamente ao 3º ano o aluno identificou todas as palavras mas escreveu “culuridos” em vez de “coloridos”, ou seja, cometeu novamente um erro por substituição. A aluna de 4º ano também identificou as palavras incorrectas mas escreveu “Averia”, julgando tratar-se da palavra “Haveria” (a qual também estaria errada). Este erro para além da falta de consciência ortográfica mostra também falta de atenção relativamente ao contexto da mensagem escrita. Nesta segunda frase damos conta que são novamente os

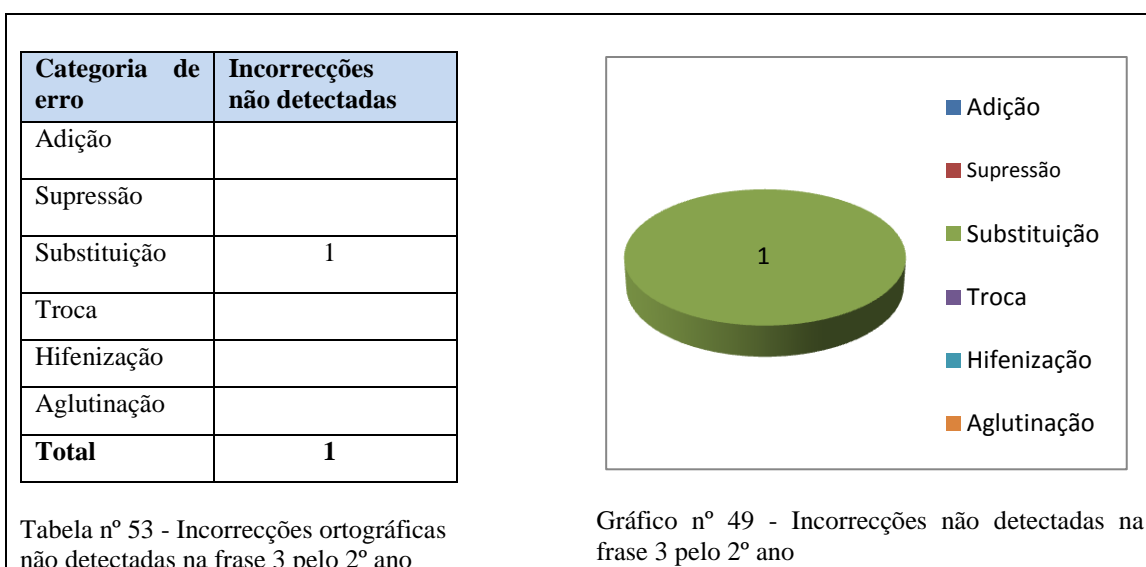
erros por substituição que oferecem (tal como no ditado) mais dificuldades a este grupo de alunos.

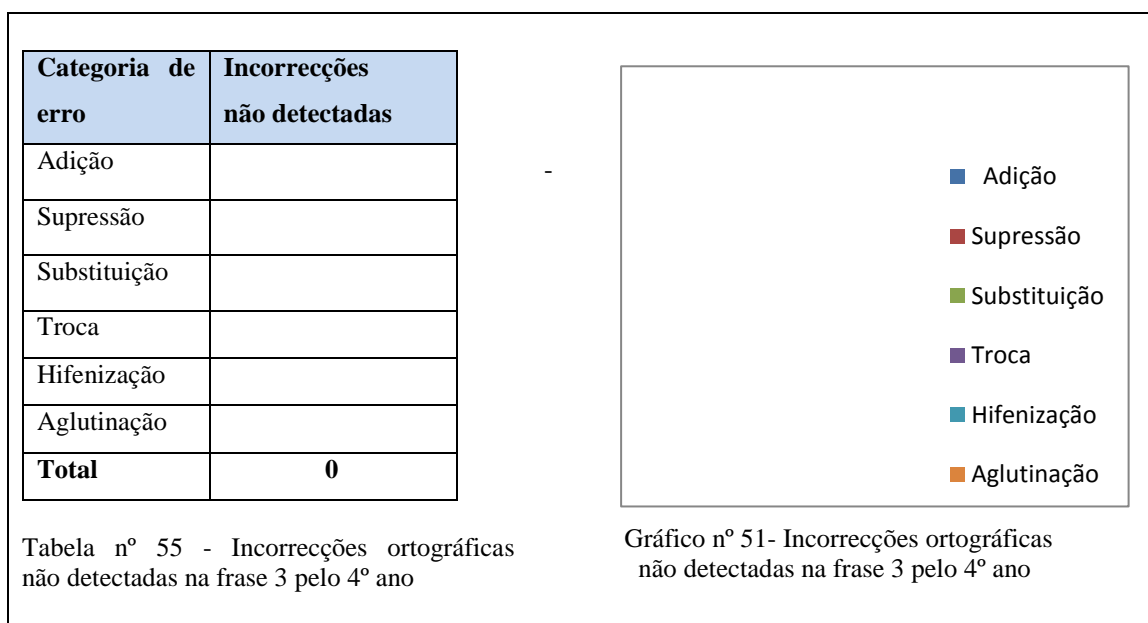
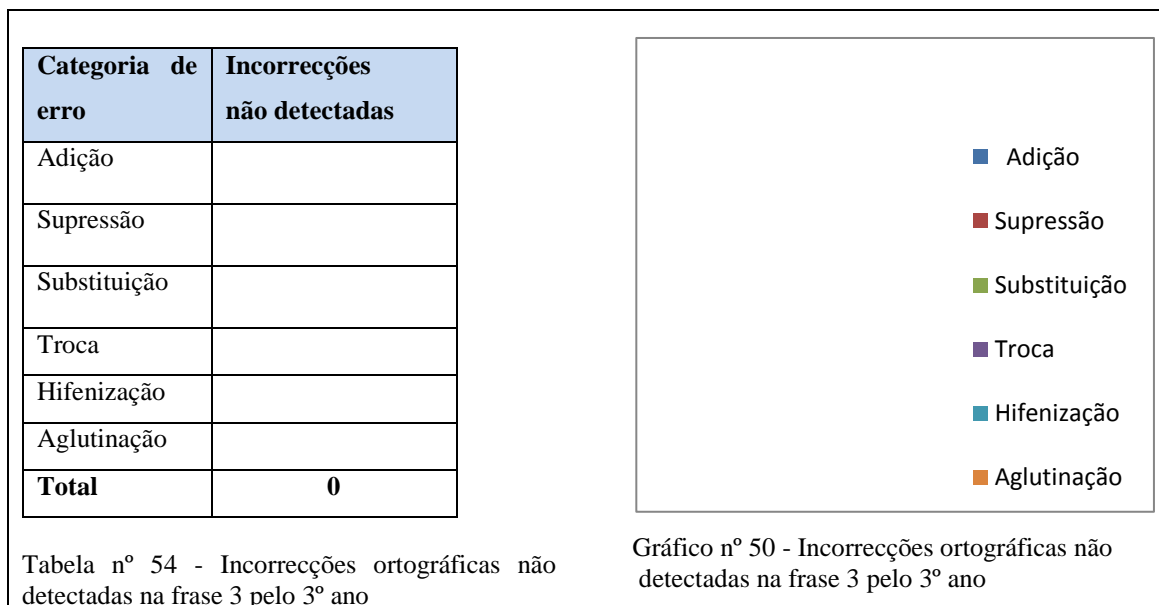




4.5.2.3. Frase 3. “Às vezes a milha mãe lia-o para min.”

Nesta frase tínhamos os erros “milha” em vez de “minha” e “min” em vez de “mim”, ou seja, dois erros por substituição. Todas as crianças conseguiram detectar as duas incorrecções, excepto a aluna M do 2º ano que não sublinhou a palavra “ milha”, escrevendo-a de igual forma. A troca do dígrafo “nh” por “lh”, com sons muito similares, pode revelar ainda alguma indefinição dos mesmos quer como fonemas quer como grafemas.





4.5.2.4. Frase 4 - "Que belaz histórias tinha."

Na frase 4, pretendíamos verificar se os alunos descobriam o erro por substituição em "belaz". Atendendo a que a frase era pequena e só tinha uma incorrecção, todos os alunos do 2º, 3º e 4º ano reconheceram o erro na palavra mas três alunos do 2º ano não o

souberam corrigir. O aluno S, apesar de ter identificado o erro no texto, voltou a escrever a palavra da mesma maneira, revelando alguma falta de memória visual. O aluno R sublinhou a palavra mas escreveu “beleza” e a aluna J sublinhou a palavra e escreveu “bela”. Daqui podemos inferir que os conhecimentos morfológicos ainda suscitam dúvidas aos alunos deste ano de escolaridade, pelo que, necessitam de trabalhar mais o conhecimento explícito da Língua efectuar no sentido de desenvolverem este tipo de consciência para se sentirem mais seguros quanto à forma correcta da escrita das palavras no plural. Nesta situação apenas considerámos uma situação correcta no 2º ano. Mais uma vez são os erros por substituição que dominam nas incorrecções não detectadas.

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	3
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	3

Tabela nº 56 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 2º ano

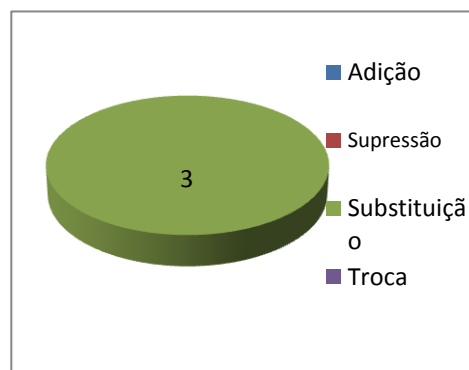


Gráfico nº 52 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 2º ano

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	0

Tabela nº 57 – Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 3º ano

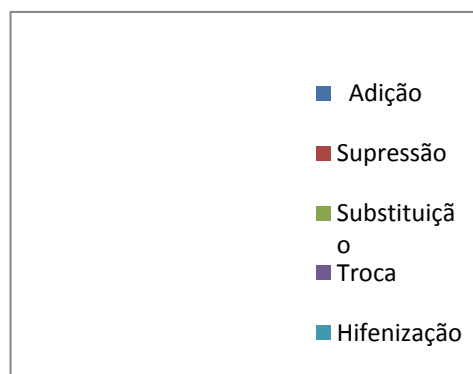
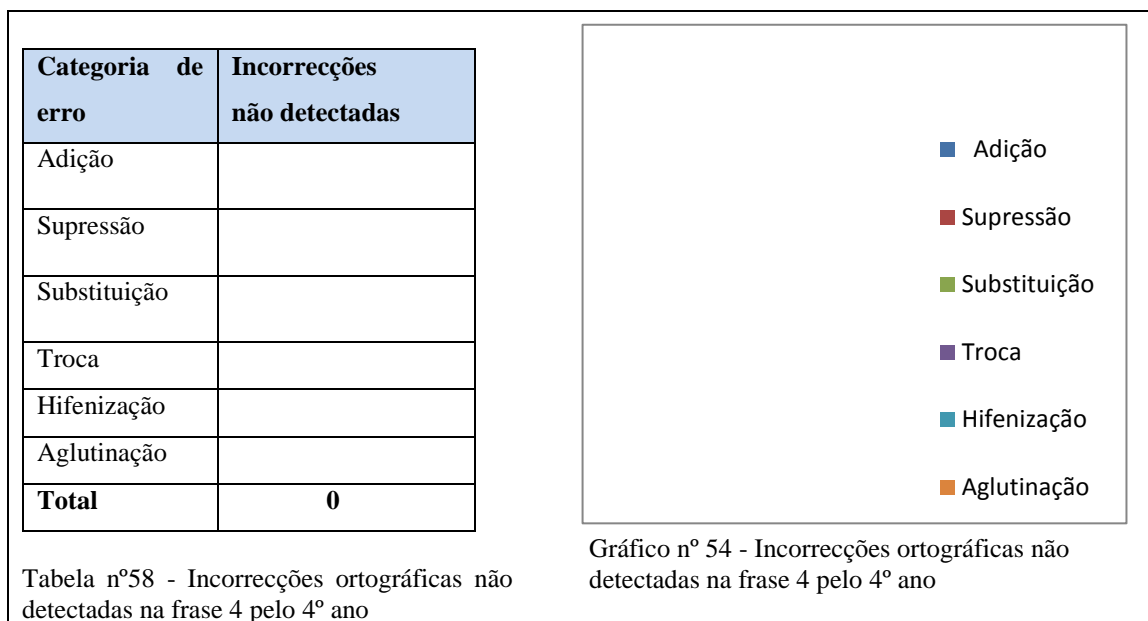


Gráfico nº 53 – Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 4 pelo 3º ano



4.5.2.5. Frase 5. “E eu cria que ela me lece mais uma vez e mais outra vez...”

Na frase destacada em epígrafe pretendíamos constatar se as crianças detectavam os dois erros por substituição nas duas formas verbais.

Relativamente à primeira palavra (“cria”) nenhum aluno dos vários anos assinalou a incorrecção. A segunda palavra só foi sublinhada pela aluna M do (2º ano) mas ao fazer a sua reprodução fê-la de forma incorrecta; escreveu “lese” em vez de “lesse”. O que significa que nenhuma das duas palavras se encontra conscientemente assimilada por este ano de escolaridade. O aluno do 3º ano só assinalou a segunda palavra, escrevendo-a correctamente. A aluna do 4º ano também detectou a infracção na segunda palavra mas escreveu-a de forma errada (escreveu “le-se” em vez de “lesse”), pelo que, também considerámos como erro.

Relativamente a estas incorrecções verificamos que só um aluno (3º ano) soube, de forma acertada, sublinhar e escrever correctamente uma única palavra (“lesse”).

Categoria de erro	Incorreções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	8
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	0

Tabela nº 59 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 2º ano

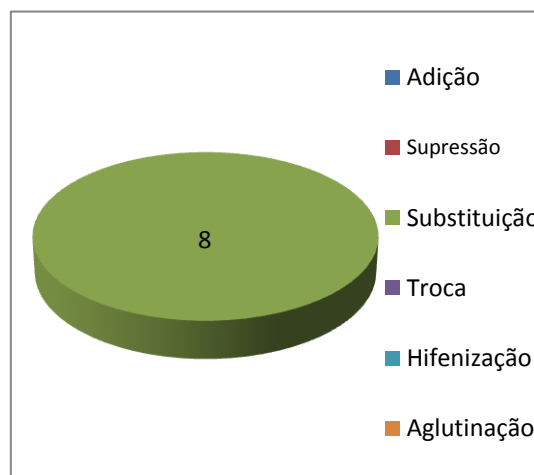


Gráfico nº 55 -Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 2º ano

Categoria de erro	Incorreções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	1
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	1

Tabela nº 60 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 3º ano

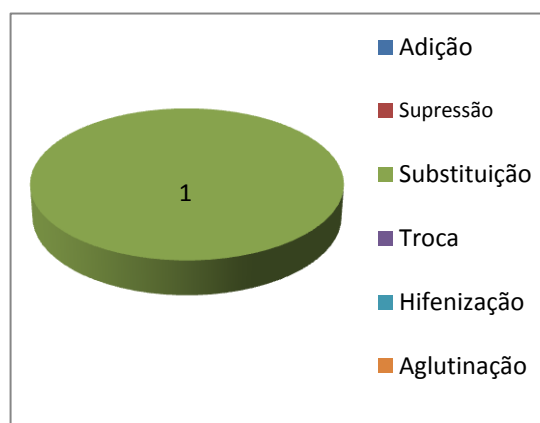
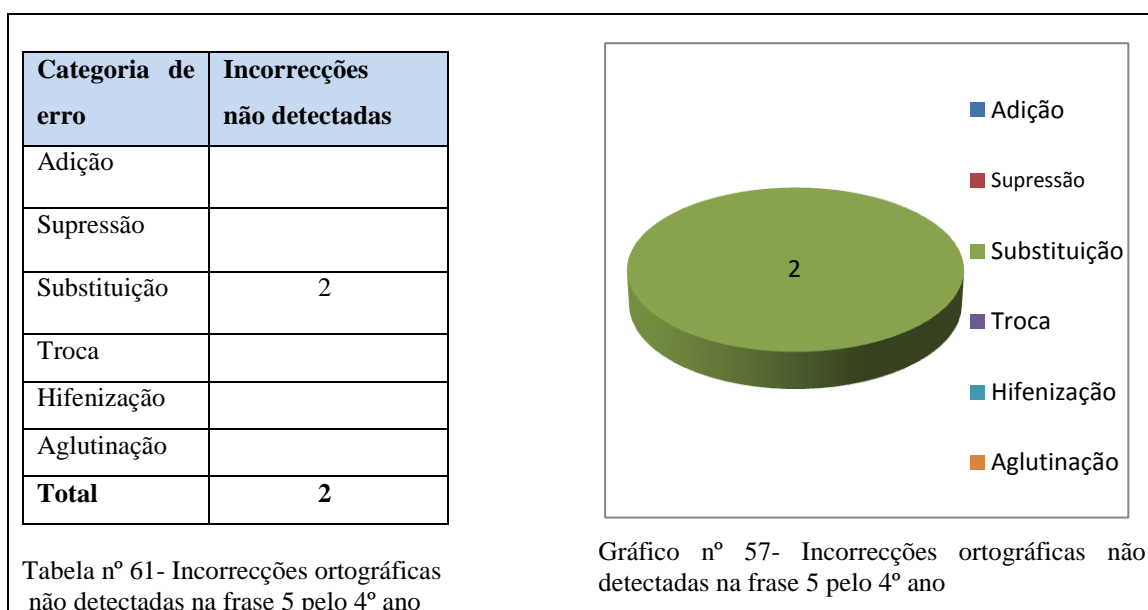


Gráfico nº 56 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 5 pelo 3º ano



4.5.2.6. Frase 6. “Numca me cansava de ver os livros e de ouvir contar as soas histórias.”

Na frase destacada foi nossa intenção constatar, mais uma vez, o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos face a situações de adição e de substituição de grafemas.

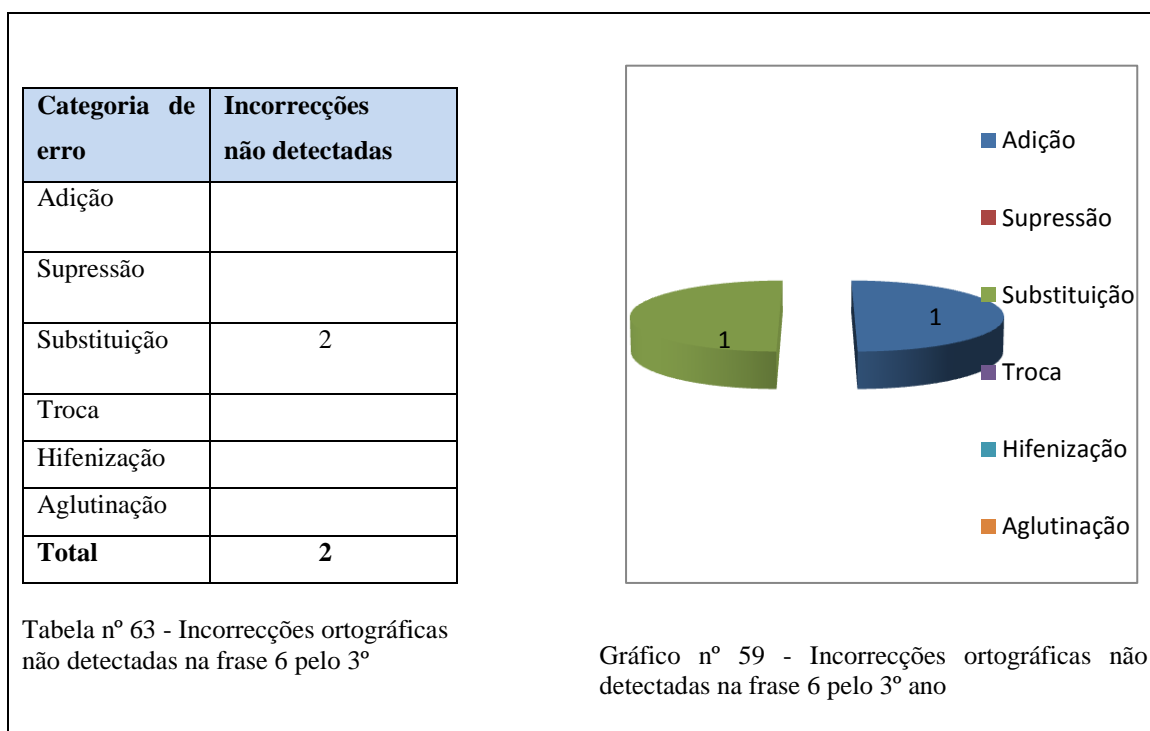
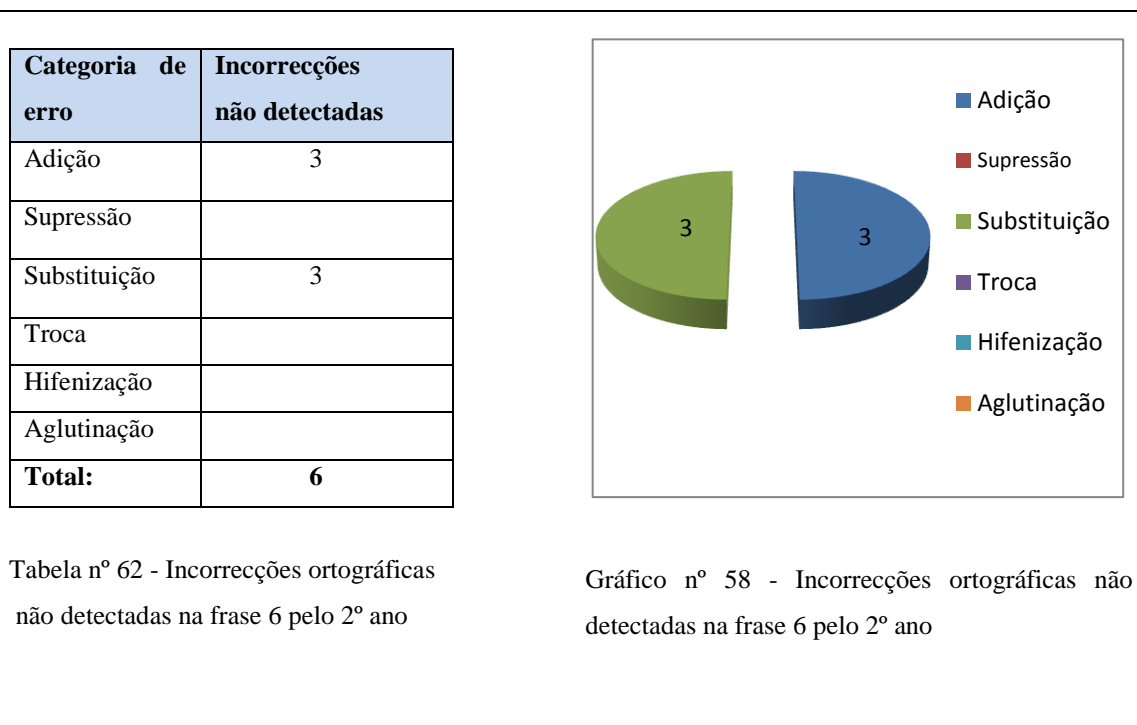
Das três incorrecções existentes para descobrir, a palavra que ofereceu menos dificuldades foi a palavra “Numca”. Todos os alunos (2º, 3º e 4º ano) a conseguiram detectar, no entanto, um aluno do 2º ano (S) ao reproduzi-la escreveu-a da mesma maneira.

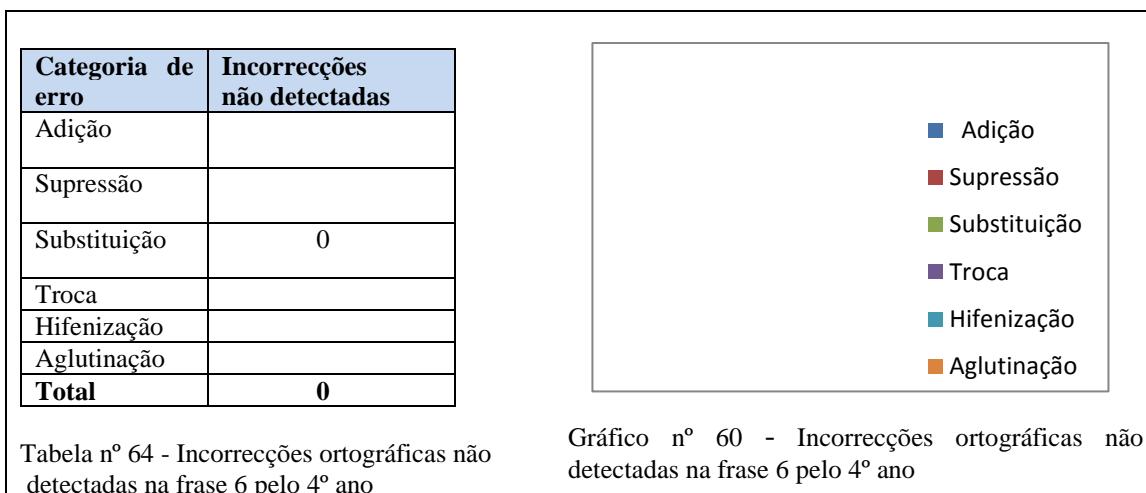
A palavra “cansava” só um aluno do 2º ano a conseguiu assinalar. A nível do 3º ano, apesar do aluno a ter sublinhado no texto escreveu-a dando novamente erro; escreveu “cancava” em vez de “cansava”. Para o 4º ano esta palavra não ofereceu dificuldades. Finalmente, em relação à última palavra desta frase, apenas dois alunos do 2º ano (J e S) e a aluna de 4º ano identificaram correctamente a substituição do



Fotografia nº. 8- Correção ortográfica a nível individual

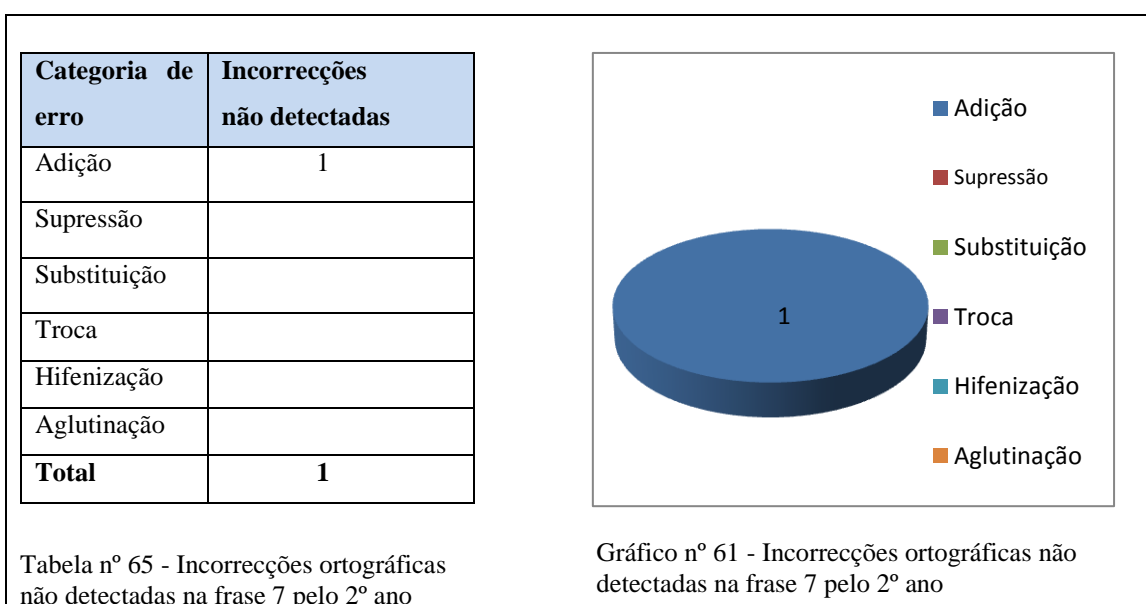
grafema. De salientar que esta última aluna acertou em todas as palavras o que revela ter mais maturidade reflexiva sobre a escrita.





4.5.2.7. Frase 7. “Agora ja sei lere!”

Nesta frase todos os alunos sublinharam a palavra errada. No entanto, a aluna M, do 2º ano, ao transcrever a frase saltou a linha. Há ainda o caso do aluno S, também do 2º ano, que, apesar de não ter assinalado a palavra no texto, ao escrever fez de maneira correcta, pelo que não consideramos erro. Nesta frase, faltava ainda um acento gráfico e só o aluno do 3º ano o referiu, o que demonstra que a acentuação das palavras não é muito relevante para a escrita destas crianças.



Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	0

Tabela nº 66 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 3ºano

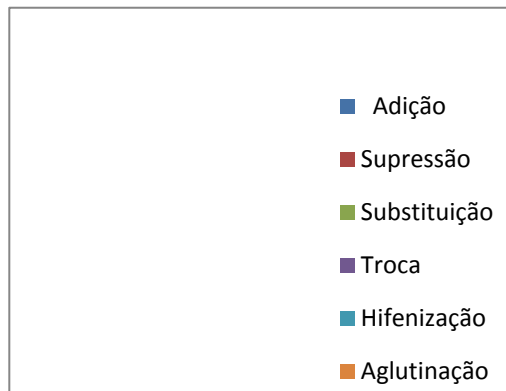


Gráfico nº 62 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 3ºano

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	0

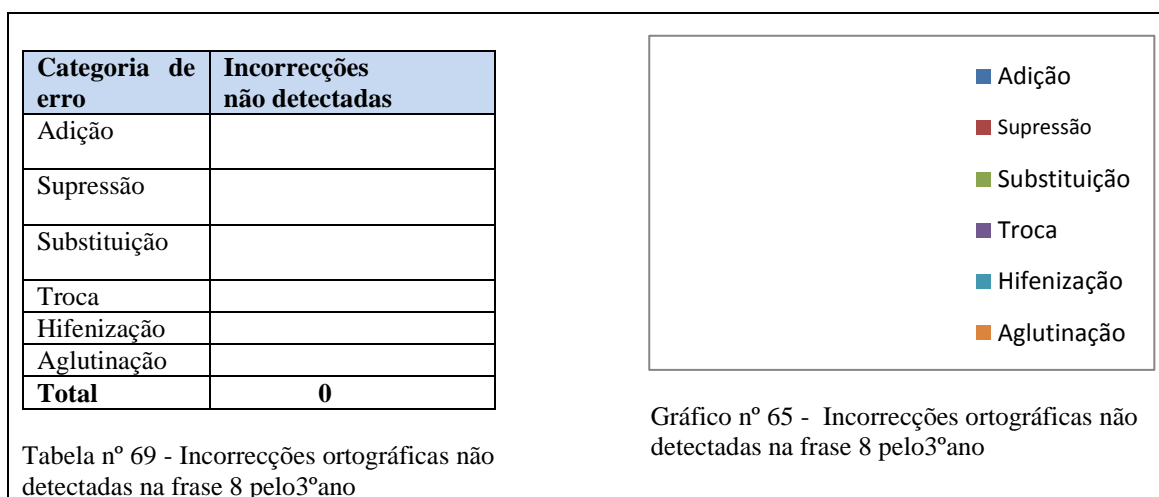
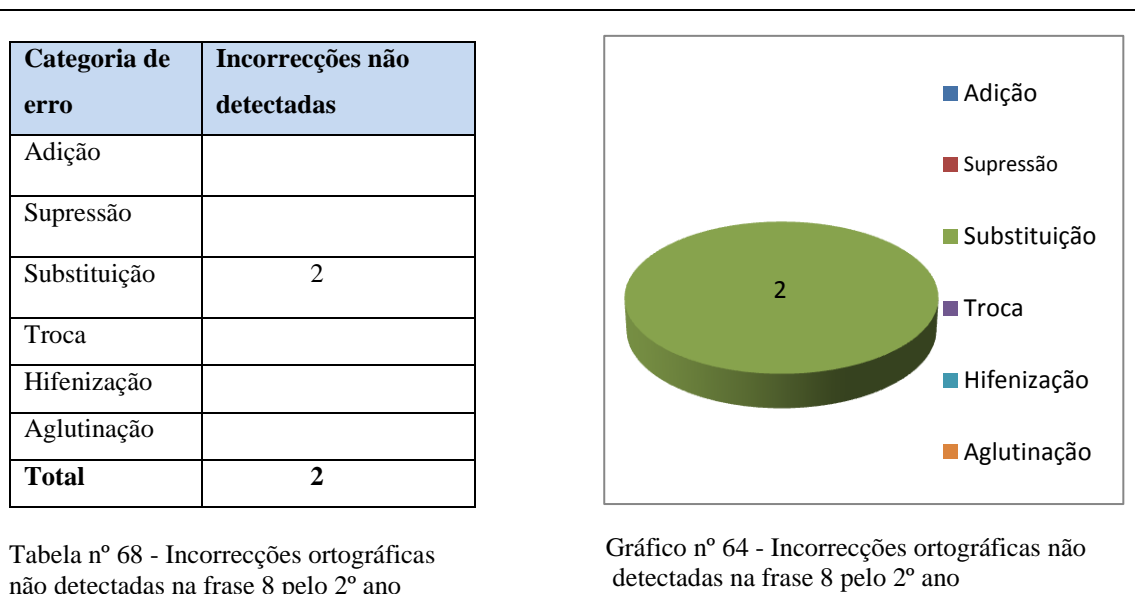
Tabela nº 67 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 4º ano

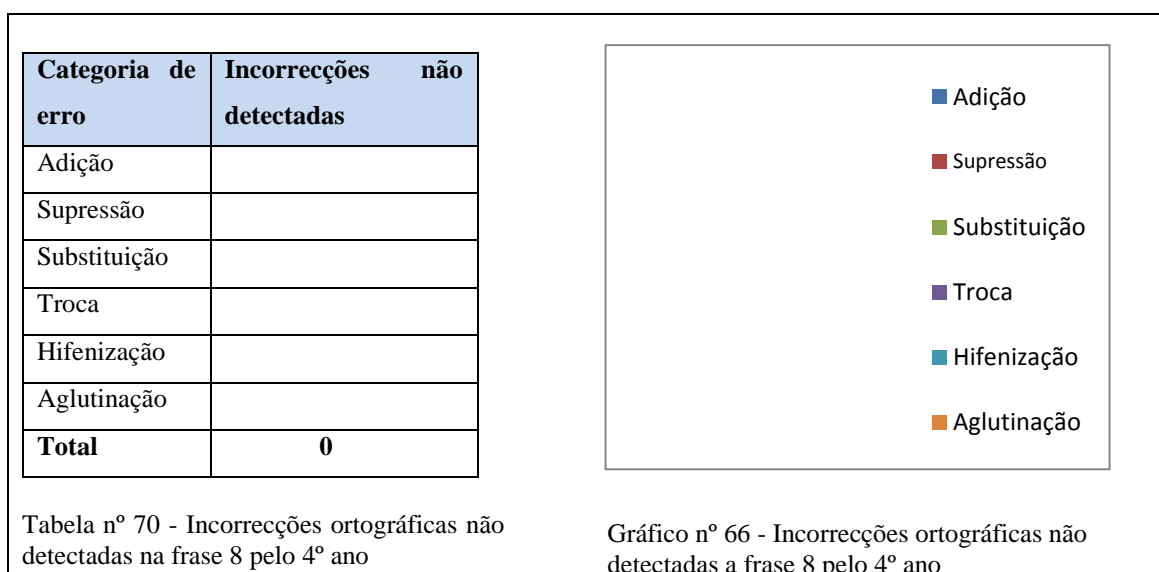


Gráfico nº 63 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 7 pelo 4º ano

4.5.2.8. Frase 8. “Fico ainda mais encamtada quando pego num livro.”

A frase seguinte, com apenas um erro, por inobservância das regras ortográficas de base fonológica, somente os alunos J e S (2º ano) não o conseguiram descobrir.





4.5.2.9. Frase 9. “Leiu e torno a lere as suas histórias.”

Esta frase apresentava duas incorrecções, uma por substituição do ditongo “ei” por “iu” e outra por adição no fim da palavra. Há ainda a considerar que o segundo erro já tinha aparecido anteriormente no texto. Pela análise dos dados, constatamos que todos os elementos se enganaram ao não considerarem erro na primeira palavra incorrecta. Só a aluna de 4º ano assinalou este erro mas ao transcrever escreveu a palavra com letra minúscula (não vamos considerar falha pois a nossa classificação não inclui erros desta tipologia). Em relação ao erro “lere” todos o identificaram, excepto a aluna M do 2º ano. Comparando a análise deste erro, nesta frase, com o mesmo erro na frase anterior verificamos que a situação repetiu-se, ou seja, só esta criança não sabe a grafia correcta desta palavra.

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	1
Supressão	
Substituição	4
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	5

Tabela nº 71 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 2º ano

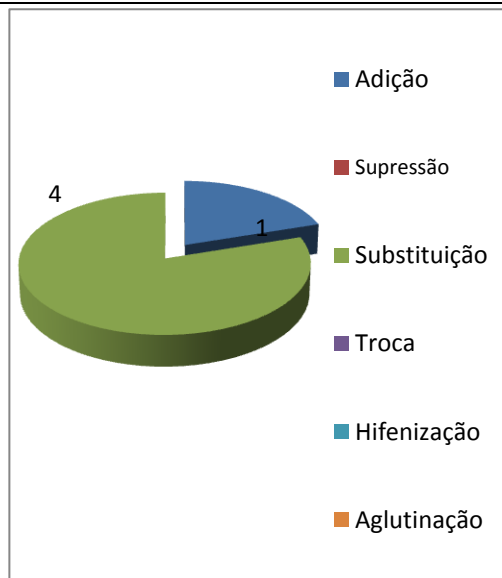


Gráfico nº 67 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 2º ano

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	1
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	1

Tabela nº 72 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 3º ano

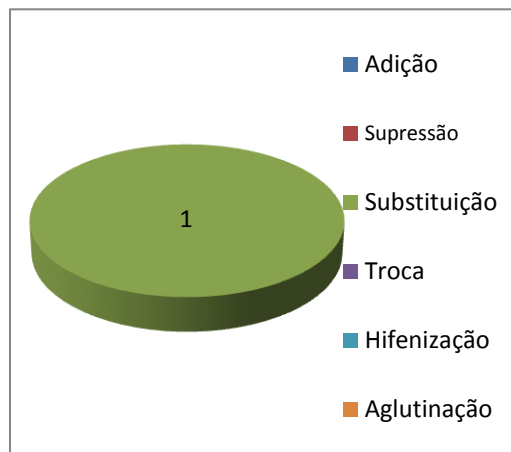
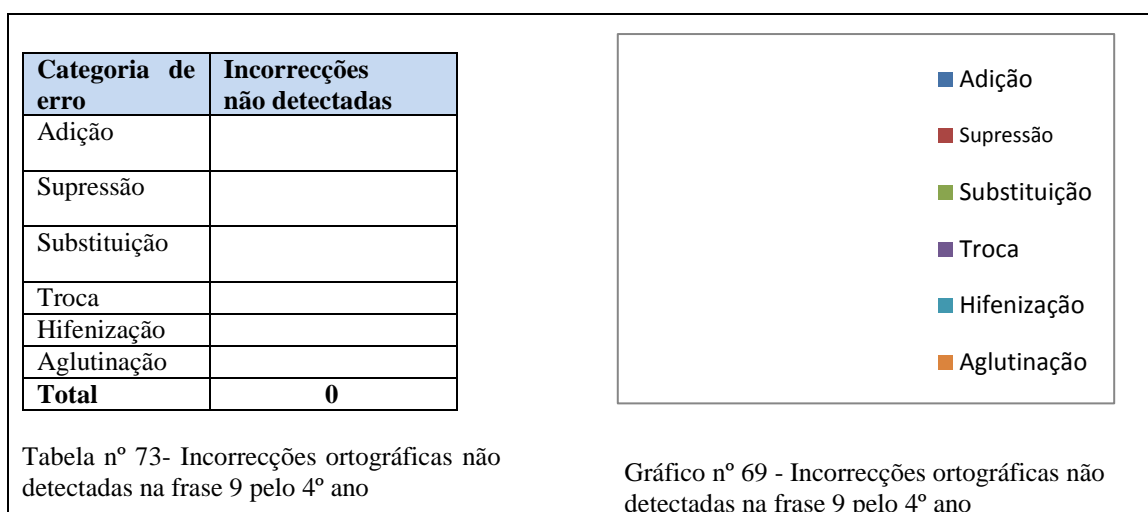


Gráfico nº 68 - Incorrecções ortográficas não detectadas na frase 9 pelo 3º ano



4.5.2.10. Frase 10. “Começo a entender porque é que os adultos dizem que um livro é um amigo.”

Finalmente, tínhamos a última frase do texto na qual apareciam os erros: “Começo” em vez de “Começo” e “adultos” em vez de “adultos” e mais uma vez se procurou activar a consciência metalinguística dos alunos face aos erros do texto. A primeira palavra foi sublinhada por todos os alunos, no entanto, três deles, dois do 2º ano e um do 3º ano escreveram “Comeso”, “Comeco” e “Comesso” respectivamente, o que denota falta de consciência ortográfica ao nível destes anos escolares. No que diz respeito à segunda palavra apenas dois alunos não a conseguiram identificar (M e S) como erro voltando a escrevê-la de forma incorrecta. Há ainda a referir a situação de um aluno do 2º ano (R) que apesar de não ter sublinhado a palavra escreveu-a de forma correcta.

Categoria de erro	Incorrecções não detectadas
Adição	2
Supressão	
Substituição	2
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	4

Tabela nº 74 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 2º ano

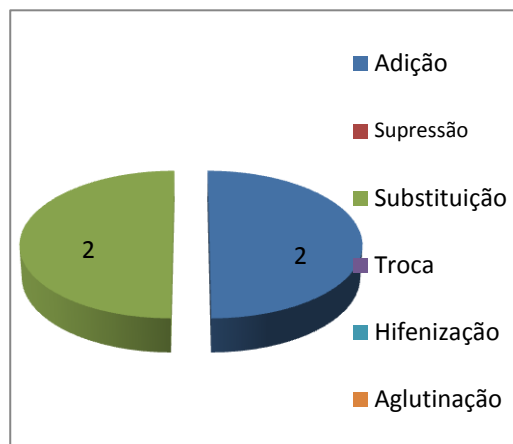


Gráfico nº 70 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 2º ano

Categoria de erro	Incorreções não detectadas
Adição	
Supressão	
Substituição	1
Troca	
Hifenização	
Aglutinação	
Total	1

Tabela nº 75- Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 3º ano

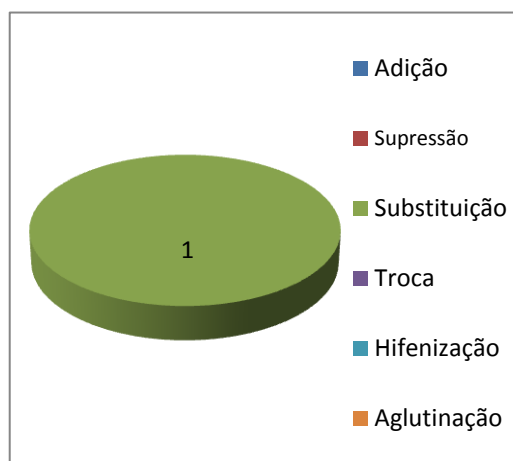


Gráfico nº 71 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 3º ano

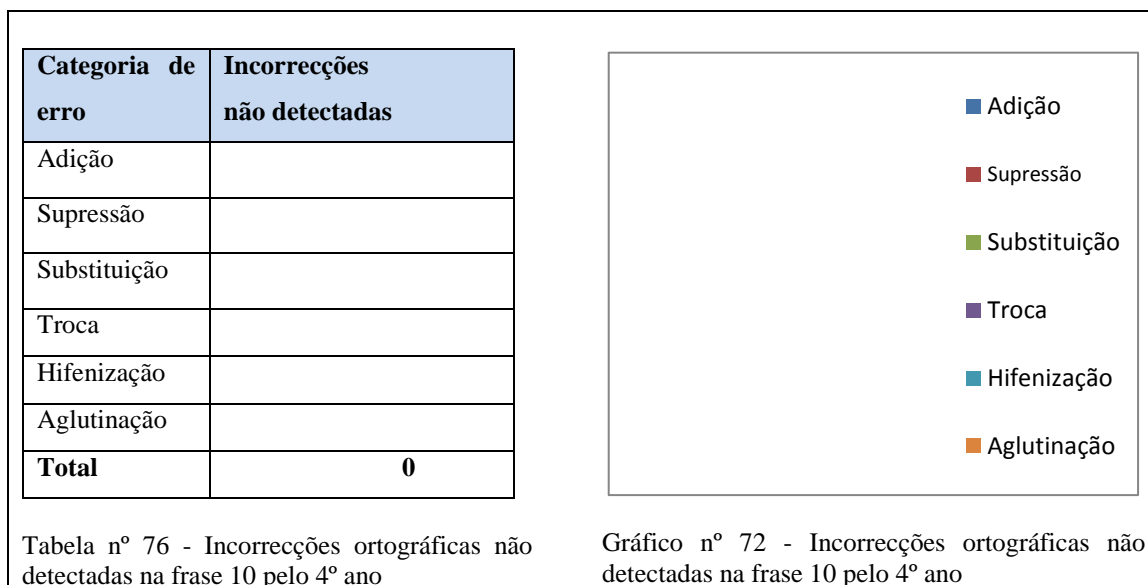


Tabela n° 76 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 4º ano

Gráfico n° 72 - Incorreções ortográficas não detectadas na frase 10 pelo 4º ano

Após a análise das diversas frases do texto, passaremos, de seguida, a apresentar uma grelha resumo, acompanhada de gráfico, onde se visualizam as maiores dificuldades das crianças em detectarem as incorrecções ortográficas. É de salientar que, no texto por nós apresentado, só se encontravam presentes as categorias de erros onde se verificam maior número de incorrecções (erros por adição e substituição) pois o que nos interessa saber, neste momento, é se há ou não evolução da consciência ortográfica destes alunos ao longo dos vários anos de escolaridade.

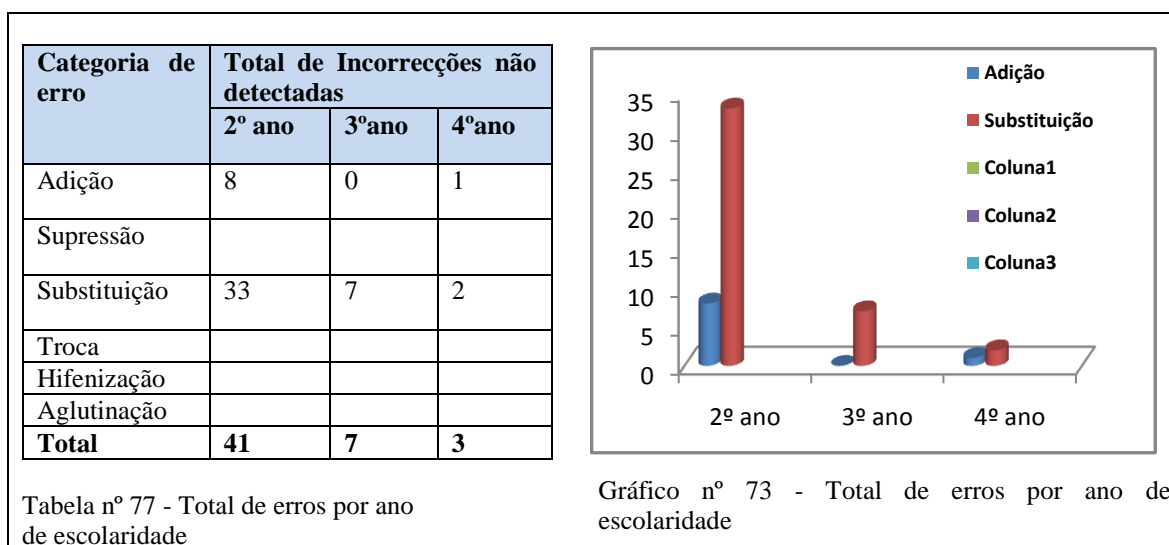


Tabela n° 77 - Total de erros por ano de escolaridade

Gráfico n° 73 - Total de erros por ano de escolaridade

Pela análise dos dados deste exercício, verificamos que os alunos conseguiram identificar a maior parte dos erros bem como corrigi-los com sucesso. Contudo, as dificuldades manifestadas são mais notórias ao nível do 2º ano (41:4), registando-se um decréscimo ao longo da escolaridade. O número de erros não detectado é ainda considerável ao nível do 3º ano, sendo já mais reduzido no 4º ano, o que sugere maior maturidade no processo de escrita e nas competências a ele inerentes. Se analisarmos os dados quanto à tipologia damos conta que continuam a ser os erros por substituição e a falta de correspondência entre fonemas e grafemas os que oferecem maiores dificuldades. A marca do oral é evidente quer ao nível da correspondência entre sons e letras, subjacentes à produção dos erros fonéticos, quer ao nível da produção oral de palavras que nem sempre prima pela boa articulação das sílabas e sons. Neste sentido, torna-se importante os docentes considerarem o erro ortográfico como consequência do erro fonético. Não havendo competência fonológica o sucesso na aprendizagem da escrita fica comprometido. É igualmente importante focar a atenção dos professores na linguagem verbal dos alunos, para uma melhor concretização da linguagem escrita. As crianças devem ser instruídas a articular correctamente os sons ainda antes da aprendizagem da escrita para que as eventuais dificuldades inerentes a quem inicia a aprendizagem sejam atenuadas e que futuros erros sejam evitados.

4.5.3. Produção Escrita

Uma outra actividade que serviu de instrumento de recolha de dados para o nosso estudo foi a produção escrita.

Este trabalho teve lugar no 3º período e com ele pretendemos analisar o desempenho ortográfico das crianças, observar a sua evolução pelos diversos anos de escolaridade e promover a reflexão metalinguística.



Fotografia nº. 9 - Leitura
para a turma do texto
produzido individualmente

Ao 2º ano foi pedido que elaborassem um texto sobre as férias, tendo, como opção, escrever sobre as férias que iriam ter ou sobre umas férias maravilhosas que gostariam de

ter. Aos alunos do 3º e 4º ano foi pedido que redigissem uma carta a um amigo ou familiar efectuando um convite para o seu aniversário, na qual deveriam fazer referência a uma bonita festa. Depois de concluída a actividade as crianças efectuaram a leitura das mesmas para a turma e os colegas davam a sua opinião sobre os trabalhos e apresentavam sugestões. O intercâmbio de ideias revelou-se importante pois as crianças tiveram oportunidade de comparar o que fizeram com o que os outros fariam. A interacção verbal promoveu, uma vez mais, a reflexão metalinguística pois permitiu que o pensamento se tornasse mais explícito.

A correcção ortográfica do texto passou também por um trabalho colectivo em termos de reflexão sobre o erro, como é demonstrado nas figuras que se seguem.

Relativamente à análise dos dados da produção textual, esta seguiu o mesmo procedimento adoptado para os exercícios anteriores.



Fotografias nº 10 e nº 11 - Correcção ortográfica a nível colectivo

4.5.3.1. Adição de Grafemas

Depois de efectuarmos o levantamento dos erros desta tipologia verificamos que estas incorrecções acontecem apenas no 2º ano. A aluna M escreveu “Alfrica” em vez de “África” e “branco” em vez de “barco”, adicionando aqui o grafema “n” (também, neste caso, se verifica um erro por troca). O aluno R adicionou indevidamente o “h” em “à”, o “de” em “moto de cross”, “pastel de natas” em vez de “pastel de nata”.

Aluno	Nº de erros
J	
M	2
R	3
S	
Total	5

Tabela nº 78 - Total de erros por adição de grafemas do 2º ano de escolaridade

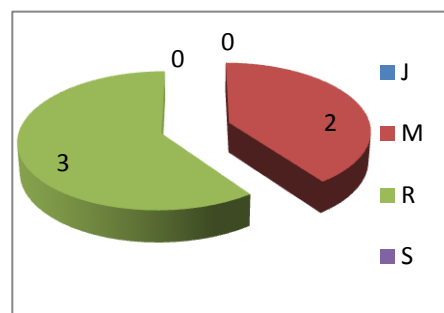


Gráfico nº 74 - Total de erros por adição de grafemas do 2º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
L	0
Total	0

Tabela nº 79 - Total de erros por adição de grafemas do 3º ano de escolaridade



Gráfico nº 75 - Total de erros por adição de grafemas do 3º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
F	0
Total	0

Tabela nº 80 - Total de erros por adição de grafemas do 4º ano de escolaridade



Gráfico nº 76 - Total de erros por adição de grafemas do 4º ano de escolaridade

Anos	Total de erros por adição de grafemas
2º	5
3º	0
4º	0
Total	5

Tabela nº 81- Total de erros por adição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

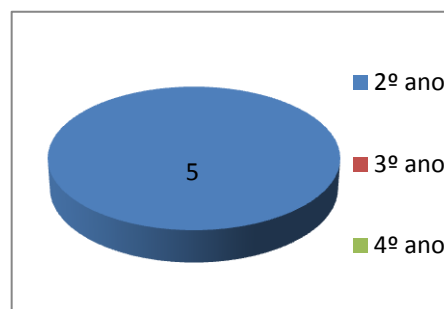


Gráfico nº 77 - Total de erros por adição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

4.5.3.2. Substituição de Grafemas

Na categoria em questão, e, como podemos verificar pelos dados que, de seguida, se expõem, as dificuldades são notórias a este nível para os diversos anos de escolaridade, sendo em número mais significativo no 2º ano (o mesmo aconteceu com o exercício do ditado). É nesta categoria que se integra o maior número de incorrecções. O aluno que manifesta mais dificuldades é o aluno S (tal como se verificou no exercício do ditado). Estes erros prendem-se mais com a substituição do “o” pelo “u”, em número mais significativo (“fotebol” em vez de “futebol”, “tiu” em vez de “tio”, “nom” em vez de “num”, “cumo” em vez de “como”, “chovas” em vez de “chuvas”) o “ei” pelo “ai” (“daixasse” em vez de “deixasse”), o “m” pelo “n” (“mestas” em vez de “nestas”, “ninha” em vez de “minha”, “filnes” em vez de “filmes”), o “nh” pelo “lh” (“colhecer” em vez de “conhecer”) e o “d” pelo “v” (“Algarde” em vez de “Algarve”). Mais uma vez se verifica a influência do oral e a dificuldade em relacionar os fonemas e os grafemas. Perante os dados podemos referir que estas crianças precisam de realizar muitos exercícios de treino da consciência fonológica. Segundo Freitas et al “Os profissionais das diversas áreas da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didácticas, bem como das áreas da saúde ...têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita” (2007: 8).

Relativamente ao 3º e 4º ano, a incorrecção ortográfica foi, neste exercício, menor no 3º ano. O L (3º ano) substituiu o “am” por “na”, o “s” pelo “ç” e o “s” pelo “z” (confusão de fonemas iguais apesar de graficamente serem distintos). A aluna de 4º ano trocou o fonema “u” pelo “o”, o “ei” pelo “eu” e o “ç” pelo “s”. Escreveu também “vanhas” em vez de “venhas”, denotando aqui a influência da oralidade sobre o escrito.

Aluno	Nº de erros
J	5
M	4
R	2
S	6
Total	17

Tabela nº 82 - Total de erros por substituição de grafemas do 2º ano

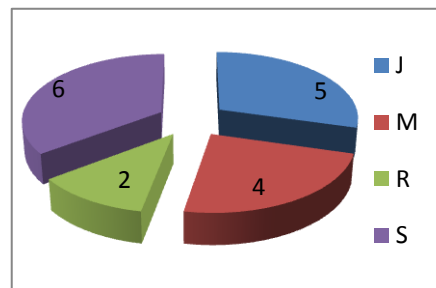


Gráfico nº 78 - Total de erros por substituição de grafemas do 2º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
L	3
Total	3

Tabela nº 83- Total de erros por substituição de grafemas do 3º ano de escolaridade

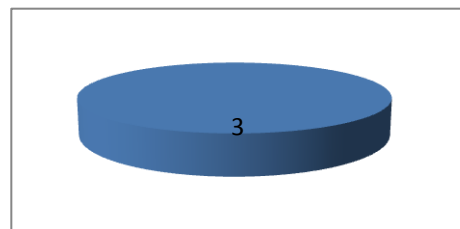


Gráfico nº 79 - Total de erros por substituição de grafemas do 3º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
F	5
Total	5

Tabela nº 84 - Total de erros por substituição de grafemas do 4º ano de escolaridade

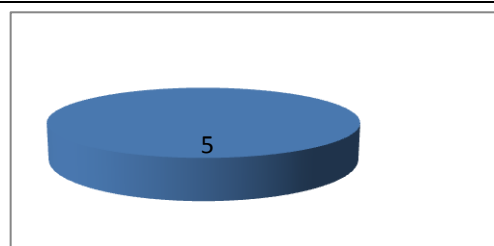


Gráfico nº 80 - Total de erros por substituição de grafemas do 4º ano de escolaridade

Anos	Total de erros por substituição de grafemas
2º	17
3º	3
4º	5
Total	25

Tabela nº 85 – Total de erros por substituição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

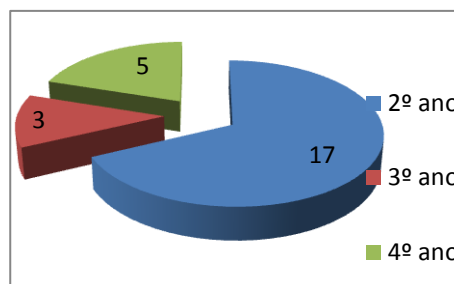


Gráfico nº 81 - Total de erros por substituição de grafemas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

4.5.3.3. Supressão de Grafemas

A supressão de grafemas aparece, na produção escrita, como a 2ª categoria na qual se incluem mais incorrecções, em ambos os anos de escolaridade. Relativamente à comparação com os dados resultantes do ditado, verificamos que no exercício anterior esta categoria aparecia em 3º lugar, estando a adição em 2º lugar. O ditado, onde prevalece a memória auditiva, esteve associado a erros de adição, enquanto que na produção escrita, onde o trabalho da memória visual é maior, dominam as incorrecções por supressão.

Entre as supressões, a mais comuns é a queda do som mudo inicial, como é o caso de “á” (“há”), “ouve” (“houve”) e “aver” (haver), esta última repetida três vezes pelo aluno do 3º ano. Relativamente ao aluno S do 2º ano destacamos, além da supressão já mencionada, a supressão de grafemas e de sílabas no interior da palavra como é o caso de “articio”, em vez de “artifício” (onde se deu a queda da sílaba “fi”), “tebisan” em vez de “televisão” (com a queda da sílaba “le” e a substituição do som “v” pelo “b”, bem como o “an” pelo “ão”). Verificaram-se ainda duas situações de supressão do “s” no plural, dadas pela aluna M do 2º ano e a aluna F do 4º ano, o que revela falta de consolidação destes conhecimentos gramaticais. Como marcas da transcrição da oralidade temos a palavra “quia” e “Tás” nas mesmas alunas referidas anteriormente, o que novamente nos prova que a marca do oral é determinante para os erros ortográficos e está presente em todos os anos de escolaridade.

Como podemos verificar pelas tabelas e gráficos, as infracções à norma vão diminuindo ao longo dos vários anos.

Aluno	Nº de erros
J	1
M	5
R	0
S	7
Total	13

Tabela nº86- Total de erros por supressão de grafemas do 2º ano de escolaridade

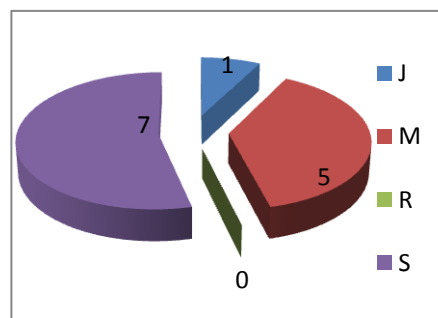


Gráfico nº 82 - Total de erros por supressão de grafemas do 2º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
L	3
Total	3

Tabela nº 87- Total de erros por supressão de grafemas do 3º ano de escolaridade

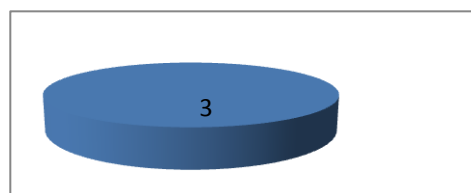


Gráfico nº 83 - Total de erros por supressão de grafemas do 3º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
F	2
Total	2

Tabela nº 88 - Total de erros por supressão de grafemas do 4º ano de escolaridade

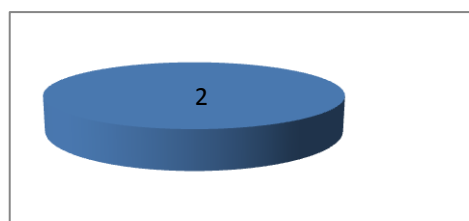


Gráfico nº 84 - Total de erros por supressão de grafemas do 4º ano de escolaridade

Anos	Total de erros por supressão de grafemas
2º	13
3º	3
4º	2
Total	18

Tabela nº 89 - Total de erros por supressão de grafemas do 2º,3º e 4º ano de escolaridade

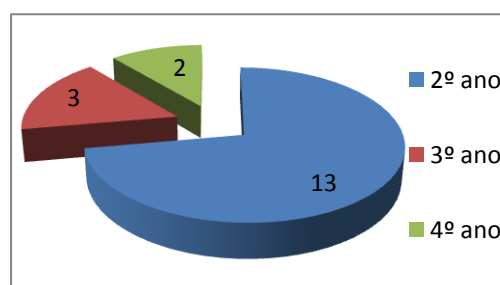


Gráfico nº 85 - Total de erros por supressão de grafemas do 2º,3º e 4º ano de escolaridade

4.5.3.4. Troca de Grafemas

No que diz respeito a esta categoria constatámos que só houve um único caso no 2º ano, onde a aluna M escreveu “branco” em vez de “barco”. Desta forma, comparando os dados relativamente ao ditado, damos conta que se verificou uma diminuição significativa de situações erróneas. De um total de quatro erros nos dois anos de escolaridade registados no ditado passamos agora para apenas um.

Aluno	Nº de erros
J	
M	1
R	
S	
Total	1

Tabela nº 90- Total de erros por troca de grafemas do 2º ano de escolaridade

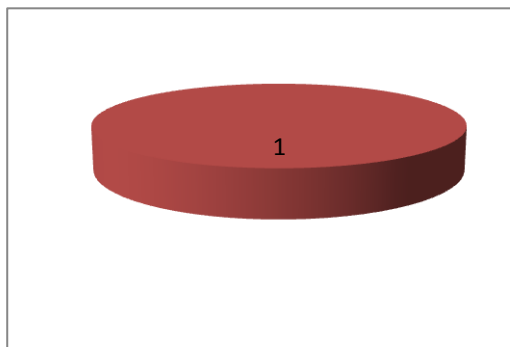


Gráfico nº 86 - Total de erros por troca de grafemas do 2º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
L	0
Total	0

Tabela nº 91- Total de erros por troca de grafemas do 3º ano de escolaridade



Gráfico nº 87 - Total de erros por troca de grafemas do 3º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
F	0
Total	0

Tabela nº 92- Total de erros por troca de grafemas do 4º ano de escolaridade



Gráfico nº 88 - Total de erros por troca de grafemas do 4º ano de escolaridade

Anos	Total de erros por troca de grafemas
2º	1
3º	0
4º	0
Total	1

Tabela nº 93 - Total de erros por troca de grafemas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

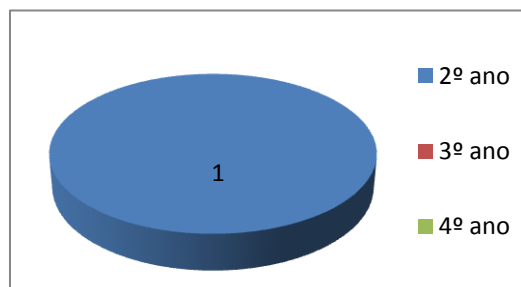


Gráfico nº 89 - Total de erros por troca de grafemas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

4.5.3.5. Hifenização e ou/Aglutinação Incorrectas

Nesta categoria verificámos também que o número de situações incorrectas diminuiu relativamente ao exercício do ditado e também segundo o ano de escolaridade. Neste sentido, registámos três situações no 2º ano, sendo duas delas dadas pela aluna M (em vez de escrever “Se a” escreveu “Sa”, em vez de “Seria” escreveu “Se ria”) e uma outra situação dada pelo aluno S (em vez de escrever “houvesse” escreveu “ove-se”). Nos outros anos registou-se apenas uma incorrecção no aluno do 3º ano (escreveu “Estote” em vez de “Estou-te”).

Enquanto que no exercício do ditado tínhamos encontrado seis situações erróneas pertencentes a esta categoria, desta vez detectámos apenas 4. Apesar de se ter notado alguma evolução positiva ao nível destas incorrecções constatamos que a unidade gráfica da palavra ainda não se encontra totalmente consolidada.

Aluno	Nº de erros
J	
M	2
R	
S	1
Total	3

Tabela nº 94 - Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 2º ano de escolaridade

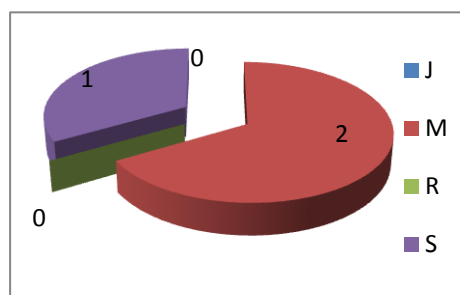


Gráfico nº 90 - Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 2º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
L	1
Total	1

Tabela nº 95- Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 3º ano de escolaridade

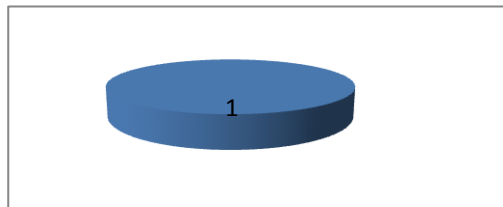


Gráfico nº 91 - Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 3º ano de escolaridade

Aluno	Nº de erros
F	0
Total	0

Tabela 96 - Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 4º ano de escolaridade



Gráfico nº 92 - Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas do 4º ano de escolaridade

Anos	Total de erros por hifenização e ou/aglutinação incorrecta de grafemas
2º	3
3º	1
4º	0
Total	4

Tabela nº 97- Total de erros por troca de grafemas do 2º,3º e 4º ano de escolaridade

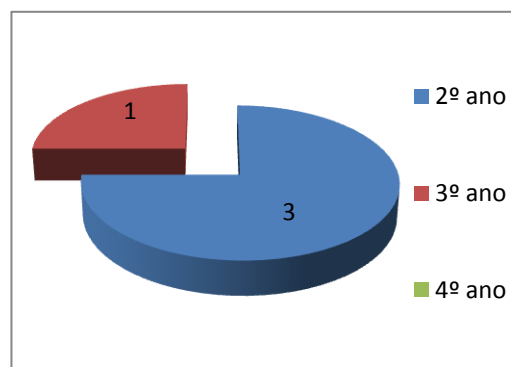


Gráfico nº 93- Total de erros por troca de grafemas do 2º,3º e 4º ano de escolaridade

Categoria de erro	Erros da produção escrita			Total
	2º ano	3º ano	4º ano	
Adição	5	0	0	5
Supressão	13	3	2	18
Substituição	17	3	5	25
Troca	1	0	0	1
Hif./Aglut.	3	1	0	4
Total	39	7	7	53

Tabela nº 98- Total de erros da produção escrita do 2º, 3º e 4º ano

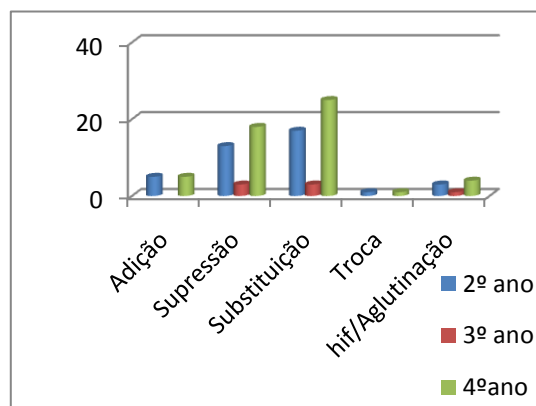


Gráfico nº 94 - Total de erros da produção escrita do 2º, 3º e 4º ano

Ano	Total de erros do ditado e da produção de texto									
	Adição		Substituição		Supressão		Troca		Hifenização e/ou aglutinação	
	Ditado	Produção de texto	Ditado	Produção de texto	Ditado	Produção de texto	Ditado	Produção de texto	Ditado	Produção de texto
2º	14	5	28	17	13	13	2	1	6	3
3º	4	0	1	3	1	3	2	0	0	1
4º	0	0	3	5	0	2	0	0	0	0
Total	18	5	32	25	14	18	4	1	6	4

Tabela nº 99- Total de erros do ditado e da produção de texto

Após termos feito o levantamento ortográfico relativo aos trabalhos dos alunos constatamos o seguinte:

- em todos os anos se verificam problemas ortográficos;
- o ano escolar onde se verificam mais situações de erro na escrita é no 2º ano;
- os erros fonéticos são os mais abundantes;
- a dificuldade na relação entre fonema e grafema é claramente evidente, nomeadamente a nível do 2º ano. O facto de esta relação não ser unívoca, ou seja, um som poder corresponder a mais do que um grafema e um grafema poder ter mais do que um som constitui um obstáculo para as crianças efectuarem a aprendizagem da escrita;
- a oralidade contribui significativamente para os maus resultados ortográficos, verificando-se a sua influência ao longo de todos os anos escolares. Uma aquisição imperfeita da Língua oral tem repercussões graves a nível da escrita, o que nos leva a concluir que uma das maiores causas para as incorrecções ortográficas reside não ao nível da aprendizagem da escrita mas sim ao nível da aquisição oral da Língua;
- é na categoria de erros por substituição de grafema que se verificam mais casos de erro ortográfico;
- a categoria de erros que oferece menos dificuldades às crianças é a categoria que inclui a troca de grafemas;
- o ditado apresenta maior número de erros;
- verifica-se uma diminuição de erros desde a produção escrita realizada no 1º período (ditado) e a produção textual do 3º período; de um total de 74 erros passou-se para 53;
- o ano escolar onde se verificou uma diminuição mais significativa de incorrecções foi ao nível do 2º ano (no 1º período registaram-se 63 casos e no 3º período 39);
- não se verificou variação relevante a nível do número de situações de erro do 3º e 4º ano relativamente ao 1º período, o que pressupõe que a aprendizagem da questão ortográfica da Língua é mais significativa nos primeiros anos de escolaridade;
- de uma forma global, há uma diminuição das infracções à norma à medida que se avança na escolaridade, o que indica que a maturidade ortográfica evolui com a aprendizagem da Língua;

-a única categoria onde se verificaram mais erros na produção de texto relativamente ao ditado foi na supressão de grafemas;

-a reflexão metalinguística ajuda a resolver os problemas ortográficos da Língua. Quando os alunos são levados a pensar sobre as suas incorrecções ou quando esse processo é mediado pela ajuda de outros, a criança supera com mais facilidade as suas dificuldades.

Os resultados evidenciam que se deve trabalhar mais a consciência metalinguística destes alunos. Apesar de não ter sido objecto de estudo, demos conta que a dinâmica processual de construção do texto, nomeadamente o processo de planificação e de revisão, não é muito consistente, o que resolveria muitos dos problemas que ainda persistem e muitos dos erros podiam ser detectados e até mesmo evitados.

Como já referimos ao longo deste trabalho, certas incorrecções ortográficas que teimam em não desaparecer do papel resultam de uma oralidade imperfeita. A nossa pesquisa deu-nos conta desse facto. A aquisição oral sobrepõe-se à aprendizagem da escrita, influenciando-a ao longo da escolaridade. Neste sentido, devemos ter sempre presente que, para procurarmos as causas para essas dificuldades, torna-se fundamental analisar os possíveis comprometimentos das produções orais dos alunos pois quando os desvios à norma linguística não são devidamente trabalhados e consolidados conduzem a erros. Um outro aspecto revelado pelo nosso estudo foi a constatação da dificuldade que as crianças de anos escolares iniciais têm na transferência das unidades fónicas do oral para a escrita, quer pelo desenvolvimento cognitivo que essa transformação implica quer pela própria complexidade inerente ao acto. Nesta etapa, como refere Barbeiro (2007), a criança recorre mais à via fonológica para escrever, contudo, ao tentar representar os sons através da sua conversão em grafemas sente dificuldades pois ainda não possui a consciência necessária para detectar que os sons podem ter mais do que uma forma de representação. Neste sentido, o professor deverá estar atento ao estágio de desenvolvimento do aluno e saber se este é ou não capaz de reproduzir todos os fonemas da língua. Torna-se igualmente importante desenvolver estratégias e metodologias que promovam esse desenvolvimento fonológico para que, desta forma, o aprendente possa identificar e manipular as unidades do oral, tais como a sílaba, as unidades intrassilábicas e os fonemas a que estas se associam, e, assim, possa melhorar o seu desempenho na escrita.

Segundo Carvalho, dois requisitos importantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita passam quer pela qualidade do desempenho oral quer pelo grau de consciência fonológica da criança.

Durante o processo de correcção deve-se levar as crianças a consciencializarem-se dos seus erros para, desta forma, ultrapassarem as suas dificuldades mediante uma reflexão metalinguística. É necessário fomentar uma cultura do pensamento e promover a metacognição.

Considerações finais

Chegados ao *terminus* deste trabalho é altura de tecermos algumas considerações sobre a pesquisa que desenvolvemos.

Apesar da impossibilidade de efectuarmos análises estatísticas e generalizações devido ao número reduzido de participantes e ao tempo limitado pelo ano escolar, este estudo permitiu-nos reflectir acerca de questões pertinentes que afectam o domínio escrito da Língua Portuguesa.

Como é do conhecimento de todos nós, encontra-se instalado na sociedade portuguesa um clima de crise relativamente ao aproveitamento ortográfico dos nossos alunos. Esta crise abrange não apenas a Língua materna como também a própria qualidade de ensino.

No exercício das minhas funções como docente é muito frequente encontrar situações preocupantes ao nível do desempenho ortográfico dos alunos. Numa época em que as competências de escrita são dos requisitos mais valiosos mas também dos mais vulneráveis, torna-se premente dotar os alunos de uma sólida formação neste domínio linguístico para que possam ser indivíduos qualificados, autónomos, reflexivos, capazes de agir e de se afirmarem sobre a sociedade em que vivem.

Por mais orientações pedagógicas e políticas educativas que se procurem implementar a escola sente-se impotente e cada vez com mais dificuldades em encontrar soluções para enfrentar a crise que se instaurou no nosso sistema de ensino e, concretamente, na Língua que é de todos nós. Esta crise na escrita, como já foi relatado ao longo deste trabalho, pode ser consequência de uma multiplicidade de factores, inclusivamente, poderá também ser o resultado da própria desvalorização e desvirtualização, fruto de uma prática pedagógica inconsequente ou até fruto de uma pedagogia consequente.

Tal como o músculo, a escrita também precisa de treino, pois só se aprende a escrever, escrevendo, necessitando esse treino de espaço orientado no sentido de se valorizar o processo e não apenas o produto. Um espaço onde o “saber como” prevaleça sobre o “saber que”. Neste sentido, torna-se indispensável o professor munir-se de estratégias e metodologias activas que conduzam o aluno a pensar durante a aprendizagem, incentivando-o, simultaneamente, para o reconhecimento da importância do domínio

correcto da Língua. Uma nova atitude perante a escrita deverá ser assumida em contexto de aprendizagem. Ensinar a pensar deverá ser uma prioridade das nossas escolas. Só desta forma o aluno se torna consciente do seu pensamento para poder desenvolver capacidades de auto-controlo e de intervenção nos processos cognitivos necessários à aprendizagem da escrita.

Foi esta a conjuntura situacional que despoletou a investigação deste trabalho e que procurou dar resposta ao problema colocado inicialmente: qual a natureza e as razões de erro ortográfico num grupo de crianças do 1º ciclo, sem problemas de aprendizagem? qual a evolução desta competência ao longo da escolaridade? em que medida a reflexão metalinguística interfere na correcção ortográfica? Para este efeito, seleccionámos, de uma turma de 1º ciclo, com diversos anos de escolaridade, as crianças que evidenciavam mais problemas a este nível e efectuámos o levantamento dos erros ortográficos presentes em diversos trabalhos escritos (ditado, a “Caça ao Erro” e a produção de texto). Em seguida, procedemos à sua categorização e analisámos os dados recolhidos.

Estamos cientes de que o processo de interpretação dos desvios à norma escrita da Língua constitui uma preciosa ajuda no ensino da escrita pois permite ao professor adequar metodologias e estratégias pedagógico - didácticas perante situações específicas de aprendizagem. Através desta análise consegue-se não só perceber as dificuldades como as competências já desenvolvidas pelo aluno a nível da escrita. Encarar o erro como construção do saber e do conhecimento linguístico deve constituir a base de trabalho de quem ensina e de quem aprende. Nesta perspectiva, o docente deve procurar incutir na criança uma atitude diferente perante o erro ortográfico. Este deve ser encarado não como uma desmotivação mas sim como um incentivo, um estímulo de aprendizagem e de domínio da Língua.

Em termos de resultados conseguidos na nossa pesquisa, constatámos que todos os anos escolares envolvidos evidenciam incorrecções ortográficas, sendo estas mais incidentes nos anos iniciais. Entre os erros analisados os que se destacam em maior número são os erros por substituição. De uma forma global, registou-se uma diminuição de incorrecções à medida que se avança na escolaridade. O salto qualitativo que se verifica do 2º para o 4º ano indicia uma crescente maturidade ortográfica e uma consciência metalinguística mais evoluída. Acreditamos que no processo de conhecimento da escrita se torna imprescindível exercitar a reflexão metalinguística pois só dessa forma o aluno toma

conhecimento dos seus problemas e das suas dificuldades e só a consciência dos mesmos possibilita a sua resolução.

Mediante o levantamento e análise das incorrecções ortográficas do grupo-alvo, foi possível verificar que a área fonético ortográfica integra a maior parte dos desvios à norma, sendo estes resultantes quer da complexidade da relação grafema /fonema quer do apoio que, muitas vezes, as crianças procuram na oralidade. Sobre esta questão, relembramos que o sistema alfabético, pelo qual a Língua Portuguesa é caracterizada, implica uma correspondência entre fonemas e grafemas. No entanto, a escrita alfabética não é sinónimo de escrita fonética uma vez que esta correspondência não é linear (um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode produzir vários sons). A par desta situação, o apoio na oralidade e a sua transposição para a escrita também conduz a produções erróneas pela criança. Neste caso, uma aquisição imperfeita do oral influencia e compromete negativamente a aprendizagem da escrita. Quanto mais a criança se apoia na fala para escrever maior é a possibilidade de representar manifestações ortográficas não convencionais. A enorme influência da oralidade foi igualmente notória nos erros detectados através da aplicação dos vários exercícios. Perante este facto, torna-se importante que os docentes valorizem e prestem mais atenção à linguagem oral das crianças para uma melhor resolução da escrita. Estas devem articular correctamente os sons antes de iniciarem a aprendizagem gráfica.

Nesta etapa da investigação, estamos convictos que muito do insucesso ortográfico dos nossos alunos, e concretamente daqueles que integraram o nosso estudo, reside não só ao nível da aprendizagem da escrita mas sobretudo ao nível da aquisição oral da Língua.

Ao longo do nosso estudo verificámos também que a resolução de muitos dos problemas ortográficos das crianças passa pela utilização de práticas educativas que incluam actividades reflexivas sobre a Língua e sobretudo por estratégias metacognitivas que promovam o desenvolvimento do conhecimento.

Envolver o aluno na análise e reflexão das suas incorrecções constitui factor indispensável para a qualidade e eficiência da aprendizagem. Por outro lado, também ganha cada vez mais importância o envolvimento do docente na reflexão sobre a sua prática para ajustar metodologias e estratégias que melhor se coadunem com as necessidades de aprendizagem dos seus discentes, pois com refere Sardinha “...Muitas vezes a falta de reflexão sobre as práticas lectivas leva os professores a não saberem até

que ponto a sua actuação é a mais adequada, facilitadora ou inibidora da aprendizagem dos seus alunos” (2005:104).

Tomar consciência do que sabemos sobre a nossa própria Língua, transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança deve ser privada, pois só compreendemos aquilo sobre o qual reflectimos e só saberemos reflectir se soubermos usar a reflexão. A aquisição/aprendizagem do sistema ortográfico é uma tarefa bastante complexa, sendo necessária uma intervenção pedagógica que privilegie a reflexão e a explicitação de pensamentos bem como o uso de estratégias metacognitivas.

Os estudos até agora realizados têm mostrado a influência positiva das actividades metacognitivas na ampliação do conhecimento ortográfico, o que se manifesta tanto nas produções textuais espontâneas como nas explicitações verbais das crianças em relação aos erros e às normas ortográficas. Quanto maior o nível de abstracção e explicitação de regras ortográficas, melhor o aproveitamento do aluno e, quanto maior o conhecimento do professor sobre o funcionamento e organização da estrutura da Língua e sobre os processos mentais da criança ao aprender, mais eficazes se tornam suas intervenções e práticas pedagógicas.

Resta dizer, por fim, que este trabalho não tem a intenção de esgotar o tema... Pelo contrário, significa, apenas, mais um passo numa caminhada que se vislumbra longa e difícil, pois ainda há muito a pesquisar relativamente ao processo de ensino-aprendizagem da escrita. Esperamos que outros contributos possam ir mais além das nossas conclusões e sugestões, pois cada vez mais se evidencia a necessidade de novos estudos que desenvolvam instrumentos teóricos e práticos nesta área.

E o orgulho que temos
nesta língua portuguesa,
irá do berço para a escola
e da escola para a rua,
pondo em cada palavra
uma pepita de ouro
e uma centelha de lua,
pois afinal esta língua será sempre minha e tua.

In José Jorge Letria, *Esta Língua Portuguesa*

Bibliografia

ALARCÃO, I. (1996). “Ser Professor Reflexivo”, in Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva dos Professores- Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

ALBUQUERQUE, M.^a F. (1992). *A Produção de Texto Escrito Criativo no Contexto de Sala de Aula: O Caso dos Alunos de 12/13 Anos*, Dissertação de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro.

ALEMANY, I. (2000). “Bases Teóricas de Una Propuesta Didáctica para Favorecer la Comunicación en el Aula”, in Jorba, J., Gómez, I., & Prat, A. (eds.), *Hablar y Escribir para Aprender*, Madrid, Editorial Síntesis, pp. 19-28.

ALVES MARTINS, M., e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa, Universidade Aberta.

AMARAL, M.^a João (1996). *O Erro Como Processo Consciencializador da Aprendizagem da Língua Inglesa*, Tese de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

AMOR, E. (1997). *Didáctica do Português*, Lisboa, Texto Editora.

AMOR, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, Texto Editora.

ANDERSON, J. (1991). “The Potential of Language Awareness as a Focus for Cross Curricular Work in the Secondary School”, in James, C. *et alii* (eds.), *Language Awareness in The Classroom*, New York, Longman, pp. 133-139.

APPLEBEE, A. (1984). “Writing and Reasoning”, in *Review of Educational Research*, 54 (4), pp. 577-596.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto, Porto Editora.

BARBEIRO, L.F. (1993, a.). “A Tarefa Metalinguística da Definição: Explicitação do Significado das Palavras”, in Sequeira, Fátima (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

BARBEIRO, L.F. (1993, b.). *Jogos de Escrita*, Leiria, Escola Superior de Educação.

BARBEIRO, L.F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L.F. (2003). *A Escrita – Construir a Aprendizagem* Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

BARBEIRO, L.F. (2007a). Episódios Ortográficos na Escrita Colaborativa, *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, A.P.L., pp. 111-125.

BARBEIRO, L.F. (2007b). *Aprendizagem da Ortografia: Princípios, Dificuldades e Problemas*, Porto, Edições Asa.

BARBEIRO, L.F. *et alii* (s/d). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*, <file://www.santos.jaml.googlepages.com>, (consulta realizada em 10/1/2010).

BARRERA, S. D. *et alii* (2003). “Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental”, in *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, pp. 491-502.

BEAUGRAND, R.(1984). *Text Production: Toward a science of composing*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1983). “Does Learning to Write have to be so Difficult?”, in Freedman, A., Pringle, I. and Yalden, J. (eds.), *Learning to Write: First Language, Second Language*, London, Longman, pp. 20 - 33.

BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

BESSE, H., Rémy (1984). *Grammaires et Didactique des Langues*, Paris, Hatier-Credif, 1984.

BIALYSTOK, E. (1981). “The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use”, in *Studies in Second Language Acquisitions*, 4, pp. 31-45.

BRAZÃO, P. *et alii* (2005). “Valorizar a Ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico”, in: *Diversidades*, 9, pp. 24-31.

BRITO, A. (1997). “Que Gramáticas Ensinar?”, in *Aprendendo a Ensinar Português, II Encontro Nacional da APP, Actas*, Lisboa, APP, pp.255-261.

BROOKER, G.(1988).The Role of Errors in the Construction of Mathematical Knowledge,in Comission Internationale pour L Étude et L’amélioration de L’enseignement des Mathématiques, *Role de L’erreur dans L’apprendissage et L’enseignement de la Mathématique*, Sherbrooke.

BRUER, T.(1992). *Escuelas para Pensar. Una Ciência del Aprendizaje en el Aula. Escritura: Temas de Educación. Transformar el Conocimiento*, Madrid, Ministério de Educación y Ciência.

BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*, Lisboa, Edições 70.

CANDLIN, C.N. (1991). “General Editor.s Preface”, in James, C. *et alii* (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, New York, Longman, pp. 11-13.

CARVALHO, J. B. (1995). *O Processo e o Percurso de Revisão da Escrita de Alunos do Ensino Secundário com Diferentes Processadores de Texto*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J. B. (1997). “O Processo de Escrita e as Práticas de Escrita na Aula de Língua Materna”, in L. Leite, M.^a C. Duarte, R. Castro, J. Silva, A. Mourão e J. Precioso (Orgs.), *Didáctica/Metodologias da Educação*, Braga, D.M.E. – U.M., pp.499-505.

CARVALHO, J. B.(1999). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógica*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J.B. (2001a). “O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar Capacidades, Promover Competências”, in Silva, B. *et alii* (1999), *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 6, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vol. II, pp. 143-150.

CARVALHO, J.B. (2001b). “O Ensino da Escrita”, in Sequeira, F. *et alii* (1999), *Ensinar a Escrever: Teoria e Prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 73-92.

CARVALHO, J.B. (2003). “A Escrita – Percursos de Investigação”, in *Actas*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J.B. (2005). Escrever para Aprender, Escrever para Expressar o Aprendido, in *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 1877-1885.

CARVALHO, José G. H. (1986). *Ortografia e Ortografia Portuguesa*, Lisboa, ICALP (Instituto de Língua e Cultura Portuguesa), 5, pp. 72-75.

CASSANY, Daniel (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*, 2ª ed., Barcelona, Editorial Graó.

CLARK, Eve (1978). "Awareness of Language: Some Evidences form what Children say and do", in Sinclair A., Jarvella R. J. e Levelt W. J. M. (eds.), *The child's Conception of Language*, Berlim, Springer-Verlag.

CLARK, R. *et alii* (1991). "Consciousness-Raising About the Writing Process", in James, C. *et alii* (eds), *Language Awareness in the Classroom*, New York, Longman, pp. 168-185.

CONTENT, A. (1985). "Le Développement de l' Habilité d'Analyse de la Parole, in *L 'Année psychologique*, 85, pp.73-99.

CORDER, P.S. (1981). *Errors Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

CUP, J. P.e Gruca, I. (2002). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Grenoble, PUG.

DALE, P.S. (1976). *Language Development: structure and function*, New York, Holt Rinehart & Winston.

DELGADO-MARTINS, M^a. Raquel, Ramalho, G., Costa, A. (orgs.) (2000). *Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares*, Lisboa, Caminho.

DONALDSON M. (1978). *Children's Minds*, Glasgow, Collins.

DONMALL, B. G. (1985). *Language Awareness*, NCLE Reports and Papers, 6, Londres, CILT.

DONMALL, B. G. (1991). "Old Problems and new Solutions: LA work in GCSE Foreign Language Classroom", in James, C. *et alii* (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, New York, Longman, pp. 107-122.

EHRI, L. (1997). “Apprendre à lire et Apprendre à Orthographier, c’est la Même Chose, ou Pratiquement la Même Chose”, in Rieben Laurence; Fayol Michel; Perfetti; Charles A. (dir.), *Des Orthographes et leur Acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 231-265.

FAYOL, M. e Schneuwly, B. (1987). “La Mise en Texte et ses Problèmes”, in J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. Schneuwly (eds.), *Apprendre/Enseigner à Produire des Textes Écrits*, Bruxelas, De Boeck, pp.223-239.

FAYOL, Michel e Jaffré, J. (1999). “L’Acquisition / Apprentissage de l’Orthographe”, in *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp. 143-170.

FEMIA GODOY, Manuel (2000). Una Experiencia Sobre la Enseñanza de la Ortografía en un Colegio de Cáceres, in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, Vol. II, pp. 947-955.

FERREIRO, E. e Palacio, M. G. (coord.) (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.

FERREIRO, E. e Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.

FLAVELL, J. H. e Wellman, H. M. (1977). “Metamemory”, in R. V. Kail, & O. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of Memory and Cognition*, Hillsdale, N.Y., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-33.

FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writin*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

FLOWER, L. e Hayes, J. (1980a). “Identifying the Organization of Writing Processes” in Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-30.

FLOWER, L. e Hayes, J. (1980b). “The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints” in Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 31-50.

FLOWER, L. e Hayes, J. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing” , in *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, I.R.A., pp 928 – 950.

FONSECA, F. I. (1994a). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora.

FONSECA, F. I. (Org.) (1994b). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora.

FONSECA, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto, Porto Editora.

FREITAS, M.J., Alves, D., & Costa (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Lisboa, DGIDC- Ministério da Educação, www.dgic.min-edu.pt/...O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica, (consulta realizada em 21 de Fevereiro de 2010).

GAGNÉ, Robert M. (1985). *The conditions of Learning and Theory of Instruction*, 4th edition, New York: Holt, Rinehart, and Winston.

GALISSON, Robert (1980). *D’hier a Aujourd’hui la Didactique des Langues Étrangères: du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Paris, CLE.

GERMAIN, C. et alii (1999). *La Production Écrite*, Paris, Les Editions CLE International.

GOMBERT, J. É.(1990). *The Developpment Métalinguistique*, Paris, Press Universitaire de France.

GOMES, A. (1989). “A Escola e a Ortografia”, in *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Universidade do Minho, pp.155-180.

GOMES, A. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) Escrever Sem Erros*, Porto, Porto Editora.

GONÇALVES e SIOPA, M (2005), *O Português na Universidade: da Análise Linguística às Estratégias de Ensino- Aprendizagem* (Apresentado no Seminário de Investigação da FLCS).

GONZALÉS, N. T. M. (1994). *Cadê o Pronome? - O gato comeu. Os Pronomes Pessoais na Aquisição/Aprendizagem de Espanhol por Brasileiros Adultos*, Tese de doutoramento, São Paulo, FFLCH-USP.

GRABE, W. e Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing: an Applied Linguistic Perspective*, New York, Longman.

HAKES, David T.(1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlim: Springer- Verlag.

HAWKINS, E. (1999). “Foreign Study and Language Awareness”, in *Language Awareness*, 8 (3, 4), pp. 124-142.

HAYES, J. et al. (1987). “Cognitive Process in Revision”, in *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2, Reading, Writing and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.176 - 240.

HOLLOWAY (1999). “Basic Concepts for Qualitative Researches”, in *Basic Concepts for Qualitative Research*, Blackwell Science Ltd, Oxford, UK.

HORTA, Inês V., Martins, M.A. (2004). *Desenvolvimento e Aprendizagem da Ortografia: Implicações Educacionais. Análise Psicológica*, 22 (1).

HOZ, Arturo (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*, Madrid, Ediciones Anaya, S.A.

AFFRÉ, Jean-Pierre (1997). “Des Écritures aux Orthographe: Fonctions et Limites de la Notion de Système”, in Rieben, Laurence; Fayol, Michel; Perfetti, Charles A. (dir.) *Des orthographe et Leur Acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 19-36.

JAMES, C. *et alii* (1991). “The scope of Language Awareness”, in James, C. *et alii* (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, New York, Longman, pp. 3-20.

KAIL, M. *et alii* (1977). Developmental Production of Utterances From a Series of Lexemes, in *Child Language*.

KARMILOFF-SMITH, A.(1995). *Restricciones de la Consciência Metalinguística*, Infância y Aprendizaje.

KRASHEN,S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, <http://www.sdkrashen.com> (consulta realizada a 23 de Abril de 2010).

LEMLE, M. Guia(1995). *Teórico do Alfabetizador*, São Paulo, Ática.

LITTIEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*, Cambridge, Cambridge University press.

LURIA, Leontiev, Vigotsky e outros. (1991). *Psicologia e Pedagogia I – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*, Lisboa, Editorial Estampa.

MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY (2002). *Language Acquisition / Learning*. MacMillan Publishers.

MARSH, G., *et alii* (1980). “The Development of Strategies in Spelling” in U. Frith (Org.), *Cognitive Processes in Spelling*, New York: Academic Press, pp.339-353.

MARTINS, M. A. e Mendes, A. Q. (1987). “Aspectos Cognitivos e Metacognitivos na Aprendizagem da Leitura”, in *Análise Psicológica I* (V), pp.25-43.

MARTINS, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, ISPA.

MARTINS, M. R. D, (1991). “Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva”, in *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, pp.5-8.

MATEUS, M^a. H. M. (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

MATEUS, M^a. Helena Mira. (2004). “Pode Ensinar-se a Língua Materna?”, <http://www.iltec.pt> (Consultado a 14 de Fevereiro de 2010).

MCLAUGHLIN, B. (1992). “Algunas Consideraciones Metodologicas Sobre el Modelo del Monitor”, in LICERAS, J. M. (ed.), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 153-176.

MEIRELLES, Elisabet S. e Correia, J. (2006). A Relação da Tarefa de Erro Intencional com o Desempenho Ortográfico da Criança Considerados os Aspectos Morfossintáticos e Contextuais da Língua Portuguesa, in *Estudos de Psicologia*, 11 (1), pp. 35-43.

MEISSNER, H. (1986). “Cognitive Conflitets in Mathematics Learning”, in *Jornal Europeu de Psicologia da Educação*, Vol. 1, nº2, pp.7-15.

MENYUK, P. (1976). “That.s Another Funny, Awful way of Saying it”, in: *Journal of Education*, 158, pp.25-39.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, ME-DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, ME-DGIDC.

MIRAS, M. (2000). “La Escritura Reflexiva. Aprender a Escribir y Aprender Acerca de lo que se Escribe”, *Infância y Aprendizaje*, 89.

MIRAS, M. (2001). “Um Ponto de Partida para a Aprendizagem de Novos Conteúdos: os Conhecimentos Prévios, in Coll, C., et al., *O Construtivismo na Sala de Aula*, Porto: Edições ASA, pp.54-73.

OLSON, D. (1995). *Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography*, Written Communication.

ONRUBIA, J. (2001). “Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e Intervir Nelas”, in Coll, C., et al., *O construtivismo na Sala de Aula*, Porto, Edições ASA, pp.120-149.

OSÓRIO, P. (2004). *Estudos de Linguística Aplicada e Didáctica de Línguas*, UBI, Covilhã.

OSÓRIO, P., (Org. e Coord.), (2006). “Cultura Visual e o Ensino do Português Língua Não Materna: Algumas Considerações”, in *Palavras*, Lisboa, n.º 29.

PEREIRA, L. e Azevedo, F. (2005). *Como Abordar...a Escrita no 1º ciclo*, Porto, Areal Editores.

PERERA, K. (1984), *Children's Writing and Reading*, London, Basil Blackwell Publisher Lda.

PERFETTI, Charles A. (1997). “Psycholinguistique de l’Orthographe et de la Lecture”, in Rieben, Laurence; Fayol, Michel; Perfetti, Charles A. (dir.), *Des Orthographies et Leur Acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.37-56.

PINTO, M^a. Graça L. C. (1998). *Saber Viver a Linguagem*, Porto, Porto Editora.

PLIÁSSSOVA, I. (2005). *Manifestações da Consciência (Meta)linguística na Escrita Escolar: Auto e Heterocorreções de Aprendentes do 9º Ano*, Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

PONTECORVO, Clotilde (1991). “Aprender à Ecrire: Interaction entre Enfants et Production de Recits”, in *Études de Linguistique Appliquée*, 81, pp.21-32.

REBELO, D. *et alii* (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*, Lisboa, Universidade Aberta.

REBELO, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Rio Tinto, Edições Asa.

REBELO, J. A. e Fonseca, A. C. (2001). “Aprendizagem da Escrita Elementar em Português e suas Dificuldades: Um Estudo Longitudinal”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, nº 2, pp.33-63.

REGO, Lúcia e Buarque, Lair Levi (1997). “Consciência Sintáctica, Consciência Fonológica e Aquisição de Regras Ortográficas”, in *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, (2), pp.199-217.

RINGBOM, H. (1987). *The Role of the First Language in the Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

RIO-TORTO, Graça (2000). “Para uma Pedagogia do Erro”, in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura.*, Coimbra, Livraria Almedina, Vol. I, pp.595-618.

ROCHA, G. (1999). *A apropriação das Habilidades Textuais pela Criança*, São Paulo, Papirus.

SALEMA, M. H. C. (1988). *Aprender a Pensar: a Metacognição na Composição Escrita*, Tese de Mestrado, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SANTANA, Inácia (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão Cooperada de Texto*, Porto Editora.

SANTOS, O. (1994). “Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Escrita”, in F. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto Editora

SARDINHA, Maria da Graça (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*, Covilhã, UBI.

SCRIBNER, S. e Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

SILVA, Cristina (2007). “Aprender Ortografia: O Caso das Sílabas Complexas”, in *Análise Psicológica*, 25, (2), pp.171-182.

SILVA, Inês M. L. da (2005). *Contributos para o Ensino da Escrita- a Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Porto, CRIAPAS.

SIM-SIM, I. (1995). “Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua”, in *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, pp.199-226.

SIM-SIM, I. *et alii* (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa: Ministério da Educação.

SIM-SIM, I.(1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

SOUSA, M. L. (1994). *The Relation Between Metalinguistic Awareness and Reading in the Native and in the Foreign Language*, Tese de Doutoramento, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.

SOUSA, Óscar C. de (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*, Lisboa, ISPA.

TAYLOR, Insup e Taylor, M. Martin (1983). *The Psychology of Reading*, Nova Iorque Academic Press.

TITONE, R. (1988). “A Crucial Psycholinguistic Preresite to Reading. Chirldren.s Metalinguistic Awareness”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 61-72.

TORRES, S. (1993). *Aprender de los Errores*, Madrid, Editorial Escuela Española.

TUNMER, W. *et alii* (1984). “The Development of Metalinguistic Awareness: a Conceptual Overview”, in Tunmer, W. *et alii* (eds) *Metalinguistic Awareness in Children*, Berlin, Springer, Verlag.

VALTIN, Renate (1984a). “The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write”, in Downing, John e Valtin, Renate (eds), *Language Awareness and Learning to Read*, Nova Iorque, Spring-Verlag.

VALTIN, Renate (1984b). “Awareness of Functions of Language”, in Downing John eValtin, Renate (eds), in *Language Awareness and Learning to Read*, Nova Iorque, Spring-Verlag.

VAN LIER, L. (1999). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman.

VESLIN, Odile e Veslin, Jean (1992). *Corriger des Copies: Évaluer pour Former*, Paris, Hachette.

VYGOTSKY, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*, Lisboa, Edições Antídoto.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*, Rio de Janeiro, Martins Fontes.

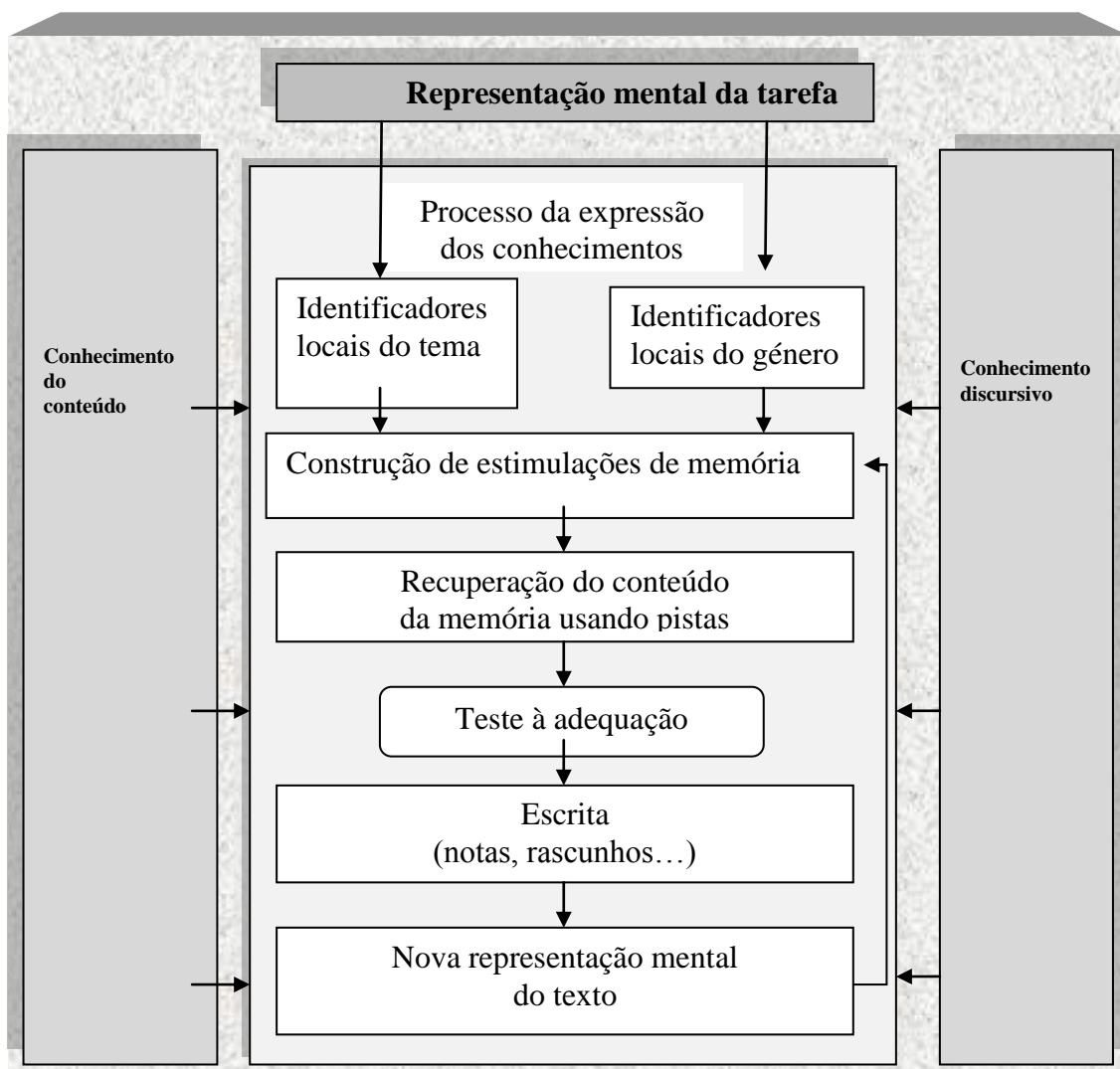
WIDDOWSON, H.G. (1983). “New start and different kinds of failure”, in Freedman, Aviva, Pringle, Ian e Yalden, Janice (eds.), in *Learning to Write: First Language /Second Language*, Londres, Longman.

ANEXOS

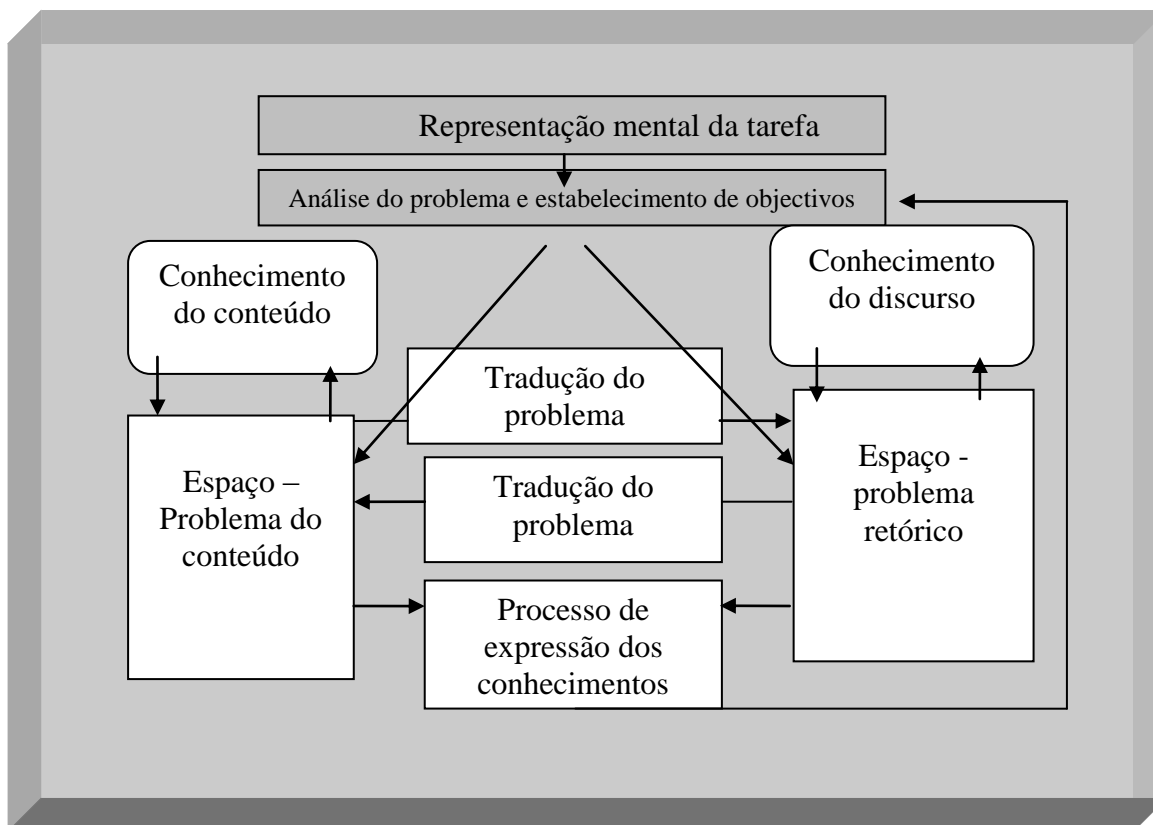
ANEXO 1

Modelos de “dizer” e “transformar” o conhecimento segundo B. e Scardamalia, 1987.

Modelos de “dizer o conhecimento” segundo B. e Scardamalia, 1987.



Modelo de “transformar o conhecimento”, segundo B. e Scardamalia, 1987.



ANEXO 2

Questionário distribuído ao 3º e 4º ano

Universidade da Beira Interior
Mestrado de Estudos Didáticos, Culturais Linguísticos e Literários

Questionário

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação subordinada ao tema *A Escrita Escolar no 1º ciclo do Ensino Básico - das Estratégias Metacognitivas À Reflexão Metalinguística* e destina-se a recolher dados sobre as dificuldades na aprendizagem da escrita.

Para esse efeito a tua colaboração é fundamental. As tuas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que não é necessário identificares-te.

Assinala com uma x o quadrado correspondente.

1-Sexo masculino ☐ Sexo feminino ☐

2- Ano de escolaridade

3º ano ☐ 4º ano ☐

3-Gostas de escrever. Marca **x** no local correspondente.

Gosto Muito ☐

Gosto ☐

Gosto Pouco ☐

Não gosto ☐

Não sei ☐

4- Sentes dificuldades em escrever? Marca **x** no local correspondente.

Muitas dificuldades ☐

Poucas dificuldades ☐

Algumas dificuldades ☐

Nenhumas dificuldades ☐

Não sei ☐

5- Quando escreves um texto quais são as tuas maiores dificuldades.

Escrever	<input type="checkbox"/>	Construção de parágrafos	<input type="checkbox"/>
Usar a pontuação	<input type="checkbox"/>	Escrever palavras difíceis	<input type="checkbox"/>
Ter ideias	<input type="checkbox"/>	Ordenar ideias	<input type="checkbox"/>
Usar a acentuação das palavras	<input type="checkbox"/>	Fazer uma letra bonita	<input type="checkbox"/>

6- Das actividades que se seguem escolhe cinco das que gostas mais, ordenando-as, sendo **1** aquela que gostas mais.

Cópias	<input type="checkbox"/>	Acrósticos	<input type="checkbox"/>
Composições	<input type="checkbox"/>	Anagramas	<input type="checkbox"/>
Ditados	<input type="checkbox"/>	Exercícios de Funcionamento da Língua	<input type="checkbox"/>
Interpretações de textos	<input type="checkbox"/>	Bandas desenhadas	<input type="checkbox"/>
Reconto	<input type="checkbox"/>	Palavras cruzadas	<input type="checkbox"/>
Resumo	<input type="checkbox"/>	Sopas de letras	<input type="checkbox"/>
Caligramas	<input type="checkbox"/>	Elaborar poemas, lengalengas	<input type="checkbox"/>
Descrever paisagens/pessoas	<input type="checkbox"/>	Ordenar histórias	<input type="checkbox"/>
Escrever para alguém	<input type="checkbox"/>		

7- Das actividades que se seguem escolhe cinco das que menos gostas, ordenando-as, sendo **1** aquela que gostas menos.

Cópias	<input type="checkbox"/>	Acrósticos	<input type="checkbox"/>
Composições	<input type="checkbox"/>	Anagramas	<input type="checkbox"/>
Ditados	<input type="checkbox"/>	Exercícios de Funcionamento da Língua	<input type="checkbox"/>
Interpretações de textos	<input type="checkbox"/>	Bandas desenhadas	<input type="checkbox"/>
Reconto	<input type="checkbox"/>	Palavras cruzadas	<input type="checkbox"/>
Resumo	<input type="checkbox"/>	Sopas de letras	<input type="checkbox"/>
Caligramas	<input type="checkbox"/>	Elaborar poemas, lengalengas	<input type="checkbox"/>
Descrever paisagens/pessoas	<input type="checkbox"/>	Ordenar histórias	<input type="checkbox"/>
Escrever para alguém	<input type="checkbox"/>		

8- Como é que sabes que dás erros quando escreves.

9- Quais são as indicações que recebes para melhorares a tua escrita. Marca com **X** nos locais correspondentes.

Ortográficas ☐
Sequência de ideias ☐
Falta de estudo ☐
Falta de imaginação ☐
Fazer diálogos ☐
Pontuação ☐
Acentuação ☐

Usar maiúsculas ☐
Frases longas ☐
Ter mais atenção ☐
Parágrafos ☐
Saber as regras gramaticais ☐ ☐
Letra ☐
Repetições ☐

ANEXO 3

Questionário distribuído aos alunos do 2º ano

Universidade da Beira Interior
Mestrado de Estudos Didáticos, Culturais Linguísticos e Literários

Questionário

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação subordinada ao tema *A Escrita Escolar no 1º ciclo do Ensino Básico - das Estratégias Metacognitivas À Reflexão Metalinguística* e destina-se a recolher dados sobre as dificuldades na aprendizagem da escrita.

Para esse efeito a tua colaboração é fundamental. As tuas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que não é necessário identificares-te.

Assinala com uma x o quadrado correspondente.

1-Sexo masculino ☐ Sexo feminino ☐

2- Ano de escolaridade

1º ano ☐ 2º ano ☐

3-Gostas de escrever. Marca **x** no local correspondente.

Gosto Muito ☐

Gosto ☐

Gosto Pouco ☐

Não gosto ☐

Não sei ☐

4- Sentes dificuldades em escrever? Marca **x** no local correspondente.

Muitas dificuldades ☐

Poucas dificuldades ☐

Algumas dificuldades ☐

Nenhumas dificuldades ☐

Não sei ☐

5- Quando escreves um texto quais são as tuas maiores dificuldades.

Escrever	<input type="checkbox"/>	Construção de parágrafos	<input type="checkbox"/>
Usar a pontuação	<input type="checkbox"/>	Escrever palavras difíceis	<input type="checkbox"/>
Ter ideias	<input type="checkbox"/>	Ordenar ideias	<input type="checkbox"/>
Usar a acentuação das palavras	<input type="checkbox"/>	Fazer uma letra bonita	<input type="checkbox"/>

6- Das actividades que se seguem escolhe cinco das que gostas mais, ordenando-as, sendo **1** aquela que gostas mais.

Cópias	<input type="checkbox"/>	Acrósticos	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>	Anagramas	<input type="checkbox"/>
Ditados	<input type="checkbox"/>	Descrever paisagens, pessoas, animais,...	<input type="checkbox"/>
Interpretações de textos	<input type="checkbox"/>	Bandas desenhadas	<input type="checkbox"/>
Ordenar histórias	<input type="checkbox"/>	Palavras cruzadas	<input type="checkbox"/>
Sopas de letras	<input type="checkbox"/>	Escrever para alguém	<input type="checkbox"/>
Caligramas	<input type="checkbox"/>	Elaborar poemas, lengalengas	<input type="checkbox"/>

7- Das actividades que se seguem escolhe cinco das que menos gostas, ordenando-as, sendo **1** aquela que gostas menos.

Cópias	<input type="checkbox"/>	Acrósticos	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>	Anagramas	<input type="checkbox"/>
Ditados	<input type="checkbox"/>	Descrever paisagens, pessoas, animais,...	<input type="checkbox"/>
Interpretações de textos	<input type="checkbox"/>	Bandas desenhadas	<input type="checkbox"/>
Ordenar histórias	<input type="checkbox"/>	Palavras cruzadas	<input type="checkbox"/>
Sopas de letras	<input type="checkbox"/>	Escrever para alguém	<input type="checkbox"/>
Caligramas	<input type="checkbox"/>	Elaborar poemas, lengalengas	<input type="checkbox"/>

8- Como é que sabes que dás erros quando escreves.

9- Quais são as indicações que recebes para melhorares a tua escrita. Marca com **X** nos locais correspondentes.

Ortográficas -erros	<input type="checkbox"/>
Sequência de ideias	<input type="checkbox"/>
Falta de estudo	<input type="checkbox"/>
Falta de imaginação	<input type="checkbox"/>
Fazer diálogos	<input type="checkbox"/>
Pontuação	<input type="checkbox"/>
Acentuação	<input type="checkbox"/>

Usar maiúsculas	<input type="checkbox"/>
Frases longas	<input type="checkbox"/>
Ter mais atenção	<input type="checkbox"/>
Parágrafos	<input type="checkbox"/>
Letra	<input type="checkbox"/>
Repetições	<input type="checkbox"/>

ANEXO 4

Livro e excerto utilizado para o exercício do ditado



A rapariga ficou admirada com aquela loja gigantesca. Esfregou os olhos pois parecia que estava num sonho. Para mostrar que era crescida e ajuizada, aconselhou:

- Não vamos pela floresta, que aí podemos encontrar o lobo mau...

João desta vez não se riu. A floresta à volta da cidade ardera no Verão. Tinham-lhe deitado fogo para construírem mais prédios.

- E eu que gosto tanto de florestas... - choramingou a Capuchinho Vermelho. - Nem posso pensar no mundo sem o verde das árvores, o perfume das flores, os bicharocos selvagens...



ANEXO 5

Exercício do ditado elaborado pela aluna J do 2º ano

Ditado

A menina do sapo chinês Vermelho

A rapariga ficou admirada com a queda
lejo gigantesco. Espergou os olhos pois que-
ria saber se era um sonho. Para mostrar
que era verdadeira e justificada, aconselhou:

- Não vamos pela floresta, que aí
podemos encontrar o lobo mau...

João desta vez não se riu. A floresta
à volta da cidade ardora no Verão. Tinha
lhe dito o fogo para construir mais
(#) prédios.

ANEXO 6

Exercício do ditado elaborado pela aluna M do 2º ano

Nome Mariona Pires da Cruz

Data 2 / 6 / 2010

Ditado

A menina da Lapuleira Vermelha

A rapariga ficou a dormir com a pele gigante. Espirou, e
eles não queriam saber se era um sonho. Para mostrar
que era real e assustada, desmascarou:
— Não vamos pela floresta que encontramos o lobo mal...
— Não desta vez não se nota o farar à volta da
cidade ardora no fogo. Temendo de toda a foga Para
construam mais pedras.

ANEXO 7

Exercício do ditado elaborado pelo aluno R do 2º ano

Ditado

A menina do Capoteinho Vermelho

A rapariga ficou admirada com aquela loja gigantesca.
esfregou os olhos pois queria saber se era um sonho para mostrar
que era verdadeira e ajudada, a coelha.

- Não vamos pela floresta, que lá aí podemos encontrar
o lobo mau.

Porém desta vez não se viu. A floresta a volta
da cidade ardera no verão. Tinham-lhe deixado fogo para construir
mais prédios.

ANEXO 8

Exercício do ditado elaborado pelo aluno S do 2º ano

Ditado

O menino do sapo, chamado Jerônimo

A rapariga ficou admirada com a bela loja
significativa. O prego, os olhos pois queria saber
se era um sonho. Tinha medo que era a realidade
e a verdade, a com-
- Não vamos pela floresta, que o leão
encontrar o leite mais.
João deste vez não se viu. A floresta é muito
da cidade aterrorizada no Jerônimo. Também lhe deu
fogo para construir mais pedras.

ANEXO 9

Exercício do ditado elaborado pelo aluno L do 3º ano

Ditado

A menina do Capotezinho não se lembra

ela sempre ficou admirada com aquela loja gigante, sempre
os olhos dela queriam saber se era um sonho. Mas mostrou
que era verdade e ajudou-a, aconselhando:
- não vamos pela floresta, que aí podemos encontrar o livro
mas...
já não desta vez não se viu. A floresta a volta da
cidade ordena na noite. Então, o ditado foi para
contar-nos mais coisas.

ANEXO 10

Exercício do ditado elaborado pela aluna F do 4º ano

Ditado

et menina do capuchinho Vermelho

A rapariga ficou admirada com aquela loja gigantesca, esfregar os olhos pois queria saber se era um sonho. Para mostrar que era ~~uma~~ crescida e aguçada, aconselhou:

- Não vamos pela floresta, que aí podemos encontrar o ~~lobo~~ lobo ~~(mau)~~ mau...

João desta vez não se riu. Et floresta a malta da cidade ardora no Verão. Finham-lhe deitado fogo para construirem mais pedidos.

ANEXO 11

Exercício “Caça ao Erro” pela aluna J do 2º ano



1- Descobre os erros!!!

1.1- Sublinha as palavras que estão incorrectas, depois copia o texto correctamente.

Um Livro é um Amigo

Coando era mais pegena não sabia ainda ler. Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias. Às vezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias.

Agora ja sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porque é que os adultos dizem que um livro é um amigo.

Quando era mais pequena não sabia ainda ler. Aberia um livro, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias. Às vezes a (milha) minha mãe lia-o para mim. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as suas histórias. Agora ja sei lere! Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias. Comeco a entender porque é que os adultos dizem que um livro é um amigo.

ANEXO 12

Exercício “Caça ao Erro” pela aluna M do 2º ano



1- Descobre os erros!!!

1.1- Sublinha as palavras que estão incorrectas, depois copia o texto correctamente.

Um Livro é um Amigo

Coando era mais pegenã não sabia aimda ler. Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coluridos e imaginava as suas histórias.

À vezes a milha mã lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias.

Agora ja sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porqueéque os aldultos dizem que um livro é um amigo.

Quando era pequena não sabia ainda ler. (página) Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coluridos e imaginava as suas histórias. À vezes a milha mã lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias. Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias. Comeco a entender porqueéque os aldultos dizem que um livro é um amigo.

ANEXO 13

Exercício “Caça ao Erro “ pelo aluno S do 2ºano



1- Descobre os erros!!!

1.1- Sublinha as palavras que estão incorrectas, depois copia o texto correctamente.

Um Livro é um Amigo

Coando era mais peqena não sabia aimda ler. Aberja um livero, via e revia os seus lindos deenhos coluridos e imaginava as suas histórias.

Às vezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias.

Agora ja sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porque é que os aldultos dizem que um livro é um amigo.

Coando era mais pequena não sabia ainda ler. Aberja um livero, via e revia os seus lindos deenhos coluridos e imaginava as suas histórias. Às vezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias. Agora ja sei lere! Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias. Comeco a entender porque é que os aldultos dizem que um livro é um amigo.

ANEXO 14

Exercício “Caça ao Erro” pelo aluno R do 2º ano



1- Descobre os erros!!!

1.1- Sublinha as palavras que estão incorrectas, depois copia o texto correctamente.

Um Livro é um Amigo

Coando era mais pequena não sabia ainda ler. Aberia um livro, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias.

Às vezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias.

Agora ja sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porque é que os aldultos dizem que um livro é um amigo.

Quando era mais pequena não sabia ainda ler. Aberia um livro
via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias.
Às vezes a minha mãe lia-o para mim. Que belaz histórias tinha!
Eu cria que ela me lece mais uma vez e mais outra vez... Numca me
canssava de ver os livros e ouvir contar as suas histórias.
Agora ja sei ler!
Fico ainda mais encantada quando pego num livro. Leio e torno a ler as
suas histórias.
Começo a entender porque é que os adultos dizem que um livro é
um amigo.

ANEXO 15

Exercício “Caça ao Erro” pelo aluno L do 3º ano



1- Descobre os erros!!!

1.1- Sublinha as palavras que estão incorrectas, depois copia o texto correctamente.

Um Livro é um Amigo

Coando era mais pegenã não sabia ainda ler. Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias.

Àvezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me cansava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias.

Agora ja sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porqueéque os aldultos dizem que um livro é um amigo.

Coando era mais pequena não sabia ainda ler. Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias.

Àvezes a minha mãe lia-o para mim. Que belas histórias tinha! E eu cria que ela me lesse mais uma vez e mais outra vez... Numca me cansava de ver os livros e ouvir contar as suas histórias.

Agora já sei ler!

Fico ainda mais encantada quando pego num livro. Leio e torno a ler as suas histórias.

Comencei a entender porque é que os adultos dizem que um livro é um amigo.

ANEXO 16

Exercício “Caça ao Erro” pela aluna F do 4ºano



1- Descobre os erros!!!

1.1- Sublinha as palavras que estão incorrectas, depois copia o texto correctamente.

Um Livro é um Amigo

Coando era mais pequena não sabia ainda ler. Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias.

Àvezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as soas histórias.

Agora já sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porqueéque os aldultos dizem que um livro é um amigo.

Quando era mais pequena não sabia ainda ler. ⁽¹⁰⁾ Aberia um livero, via e revia os seus lindos dezenhos coloridos e imaginava as suas histórias. Àvezes a milha mãe lia-o para min. Que belaz histórias tinha! E eu cria que ela me lece mais uma vez, e mais outra vez... Numca me canssava de ver os livros e ouvir contar as suas histórias. Agora já sei lere!

Fico ainda mais encamtada quando pego num livro. Leiu e torno a lere as suas histórias.

Comeco a entender porque é que os adultos dizem que um livro é um amigo.

ANEXO 17

A produção de texto pela aluna J do 2º ano

Escolhe um dos temas e elabora um texto escrito

O que vou fazer nestas férias ou

As férias que eu gostaria de ter

O que vou fazer nestas férias

Nestas férias eu vou para o Algarve para Albufeira.
eu vou com o meu tio e com a minha irmã.
Porque antes de ir para a praia brincar e
comer muitas geladas e a minha tia me deixa-
se ir sempre com o meu irmão para o
praia. Quando ir para a praia vou nadar
muito e também vou brincar. Eu vou
almoçar e jantar num hotel porque o
meu tio que mora em Lisboa faz parte
de um hotel.
Eu gostaria de ter estas férias de Verão.



ANEXO 18

Produção de texto pela aluna M do 2º ano

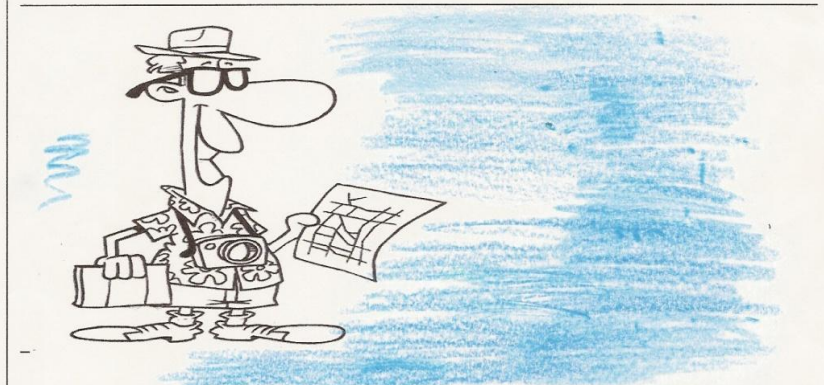
Escolhe um dos temas e elabora um texto escrito

O que vou fazer nestas férias ou

As férias que eu gostaria de ter

As minhas férias

Nas férias de Verão gostaria de ir a (alguma) cidade X
Comprar na praia.
Também gostaria de ir a Itália e conhecer o país
Se a minha mãe deixasse gostaria de andar de limão e
ver os golfinhos.
Queria ir a algum do sul ver o (golfe) futebol.
(Se a minha) Se não com com gelados, brincar com os
meus amigos, andar de bicicleta.



ANEXO 19

Produção de texto pelo aluno R do 2º ano

Escolhe um dos temas e elabora um texto escrito

O quer vou fazer nestas férias ou

As férias que eu gostaria de ter

As férias que eu gostaria de ter.

Eu nas minhas férias quero ir à praia.

Eu quando chegar quero um gelado.

Eu lá quero brincar com uma bola e estudar com muitos livros.

Eu quero conhecer uma mata de água à alta velocidade.

Eu quero fazer uma corrida de moto de Cross.

No outro dia quero ir à América.

Eu em América quero comer um pastel de nata.

Eu lá quero comprar e fazer isso.

Em América quero comprar jogos e livros.

E assim dormo muito bem.



ANEXO 20

Produção de texto pelo aluno S do 2º ano

Escolhe um dos temas e elabora um texto escrito

O quer vou fazer nestas férias ou

As férias que eu gostaria de ter

As férias que eu gostaria de ter
Eu gostaria de ir para o Porto porque está lá a minha
tia e meu tio e o meu primo Renato.
Eu gostaria de ver filmes na televisão e ver DVD.
Veria também a praia e nadar no mar com os meus
irmãos. Também gostaria de jogar computador e ver
a luz de noite e ver os estrelas brilhantes que estão lá.
Agora chove muitos dias e dias.
Eu gostaria que o sol saísse logo de manhã.



ANEXO 21

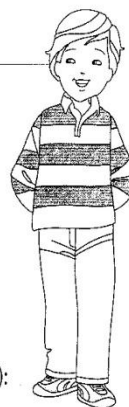
Modelo da carta - Nota explicativa utilizada pelo manual escolar

Uma carta

A **carta** é uma “conversa” que se tem com alguém que está longe.

Uma carta deve conter:

- Data e local de onde se escreve;
- Saudação à pessoa a quem se escreve (destinatário):
Ex.: • Querido(a) amigo(a) ou o nome • Olá Pedro/Inês
• Queridos avós • Caro(a) senhor(a)
- Parágrafo inicial de introdução;
- Razões ou assuntos porque se escreve (corpo da carta);
- Conclusão;
- Despedida e assinatura de quem escreveu a carta (do remetente):
Ex.: • Até breve • Um abraço
• Beijinhos • Com os cumprimentos



Vila Nova de Milfontes, 2 de Outubro de 2006

Querida Inês:

Estás bem?

Não nos vemos desde as férias de Verão. Tenho imensa pena que mores tão longe pois assim não podemos brincar. Como tem sido o teu ano escolar?

Sei que tens um novo professor. Gostas dele? A minha professora é a mesma do ano passado e, como sabes, na minha sala todos gostamos muito dela. Este ano temos um colega novo que se chama David. Adivinhas que morava aí em Vila Real?

Tenho uma novidade, recebi uma bicicleta no meu aniversário. Fiquei muito contente.

Espero ansiosamente a chegada do Natal para estarmos juntas. Tenho saudades tuas.

Beijinhos da tua prima
Beatriz

Você experimentará fazer...



Seguindo o exemplo da carta anterior, escreve uma carta a um amigo teu.

Data e local

Saudação

Parágrafo
inicial onde se
fazem
perguntas

Desenvolvi-
mento dos
assuntos

Conclusão

Despedida
carinhosa e
assinatura

No sobrescrito deve escrever-se:

O nome
e o endereço

Beatriz Pereira
Rua da Alfândega, n.º 6
7645-248 Vila Nova de Milfontes

Colar um selo
dos correios



O nome e o
endereço da
pessoa a
quem se des-
tina a carta

Inês Nogueira
Rua Direita, n.º 208
5000-630 Vila Real

ANEXO 22

**Produção de texto elaborada pelo aluno L do 3º ano
(A carta)**

Escreve uma carta e convida um amigo(a) ou um familiar para vir ao teu aniversário

A carta

Bale de Estrela 27 de março de 2010

Querida madrinha

Então madrinha tens andado melhor? e o yago também
está melhor?

Estou a escrever esta carta por vires ao meu aniversário
dia 27 de abril.

Na minha festa vai haver sobremesas deliciosas, salada de
fruta geladinhos e um bolo.

A minha festa vai ser às 9 h.

Vai haver fogos como: o fogo das macacas, o fogo da
raposa.

Na minha festa vai haver fogo de artifício.

A minha festa vai ser em Bale de Estrela em minha
casa.

Vou convidar os meus amigos e a minha professora.

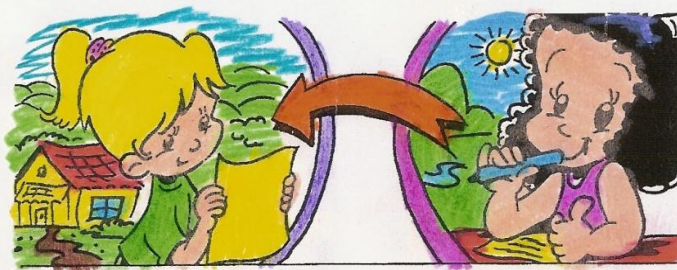
Beijinhos do
teu afilhado



ANEXO 23

- **Produção de texto elaborada pela aluna F do 4º ano
(A carta)**

Carta a uma amigo (a)



À carta

Vale de Estrada, 24 de abril de 2010

Olá querida amiga;

☺ Tás boa?

Como tem estado a escola?

☺ Tudo bem com os pais?

É para te convidar para os meus anos no dia 24 de Maio. Eu convidar um magico e muitos palhaços que nos vão pintar e dar balões, um cantor para fazeremos um baileiro.

A minha mãe vai fazer um bolo delicioso com morangas como tu gostas, temos várias sobremesas como: leite creme, arroz doce e gelatina.

Nós jogamos ao jogo da maseca, à batata quente, às apanhadas, às escondidas e ao leão.

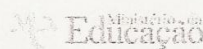
Vou convidar amigos, as minhas professoras e a minha família.

O dia é 24 de Maio, no parque às 4 horas,

Espero que vanhas, a tua presença vai fazer a diferença. Não te esqueças no dia 24 de Maio, no parque às 4 horas. Beijos da tua

ANEXO 24

Autorizações para o estudo



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ÁREA URBANA DA GUARDA
Sede: Escola Básica de Santa Clara

Declaração

Escola Básica de **Lameirinhas**

Código: 22 92 22

Docente | **Graça Maria Gomes Loureiro Ferreira**

Turma SA33 - Vale de Estrela

Considerando o pedido efectuado pela docente Graça Maria Gomes Loureiro Ferreira, professora do meu educando, na sala de apoio de Vale de Estrela, concelho de Guarda, declaro que autorizo a utilização dos trabalhos do meu educando bem como as fotografias que forem consideradas necessárias para a realização do estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários salvaguardando, no entanto, a identidade pessoal.

Nome do Encarregado de Educação
Amélia Costa Almeida Sousa
Manoel Teixeira da Costa
Christina Maria Costa Almeida
Álvaro Paulo Roberto S. Pissarra
Alfa Maria Santo Oles
Teodoro da Cruz

O Docente Titular de Turma,

Graça Maria Gomes Loureiro Ferreira

ANEXO 25

Grelhas a utilizar no processo de aprendizagem da escrita

Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita

Aluno	Pré-silábico			Silábico			Silábico - alfabético	Alfabético		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
Observações:										

Pré-silábico			Silábico			Silábico-alfabético	Alfabético		
1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Escreve utilizando grafismos e outros símbolos	Utiliza letras para escrever	Produz escritas diferenciadas as (exigência de quantidade mínima de letras e variedade).	Estabelece relação entre fala e escrita (faz correspond er para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos.	Estabelece relação entre fala e escrita (faz correspond er para cada sílaba oral um grafismo) utilizando grafismos e outros símbolos.	Estabelece relação entre fala e escrita, mas sem fazer valor sonoro al.	Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro al.	Estabelece relação entre fala e escrita, utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras.	Produz escritas alfabéticas, observando as convenções ortográficas da escrita.	Produz escritas alfabéticas, observando as convenções ortográficas da escrita.

TURMA: TIPOLOGIA DOS ERROS MAIS FREQUENTES

Data:

[illegible]

Grelha de Avaliação da Escrita

Escola: _____ **Ano lectivo 2__ / 2__**

Ano esc. _____

[illegible]

Legenda:

++ (Satisfaz Plenamente); + (Satisfaz Bem); + - (Satisfaz); - (Satisfaz Pouco);
- - (Não Satisfaz)

Notas:
